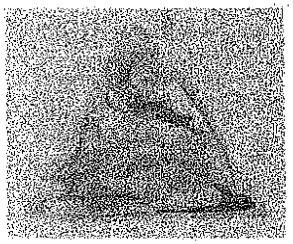


Las prácticas de la enseñanza es un tema apasionante que concierne a todos los educadores. Dos conocidas docentes e investigadoras argentinas, Gloria Edelstein y Adela Coria, lo analizan en este libro escrito con un lenguaje que interpela y compromete al lector.

Gloria Edelstein dirigió durante cuatro años la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, donde es titular por concurso de la cátedra de Metodología, Observación y Prácticas de la Enseñanza. Su experiencia, el saber construido en el hacer cotidiano, su preocupación por los andamiajes conceptuales, su respeto por los espacios de las prácticas, el conocimiento adquirido por la reflexión y en el acompañamiento de ese pasaje de practicante a docente, son sin duda algunos aspectos de la trayectoria profesional de la autora que le permiten desentrañar puntos claves del proceso de devenir educador. En esta tarea la acompaña Adela Coria, profesora adjunta por concurso de la misma cátedra, y asesora pedagógica en el área de educación a distancia de la Universidad de Córdoba. Ambas docentes compartieron en este libro la responsabilidad de sistematizar lo sabido y el esfuerzo por encontrar la manera de comunicarlo. Así, ofrecen al lector aportes significativos para reflexionar sobre lo conocido, las propias prácticas, desde una perspectiva que integra conceptos para decodificar y entender la cotidianeidad, abriendo tantos interrogantes como alternativas.

María Saleme prologa este libro, en el que las autoras la reconocen como "maestra".

Kapelusz

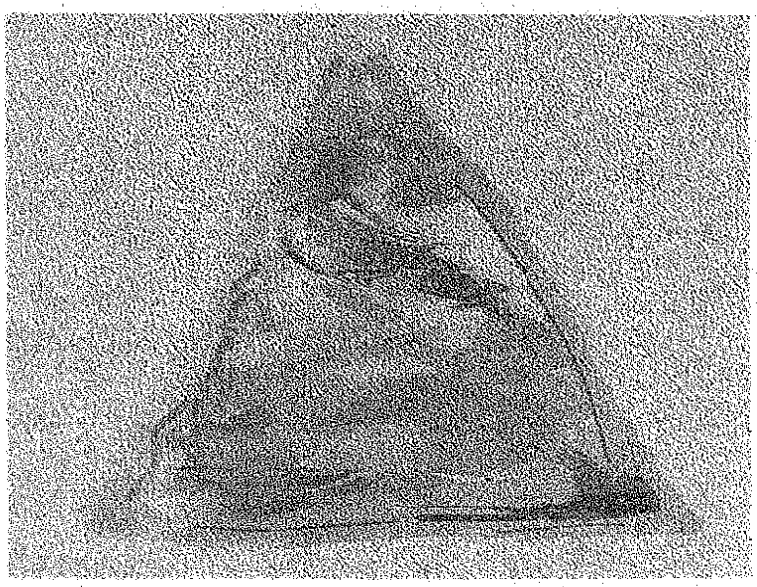
60305

Colección Triángulos Pedagógicos

Imágenes e Imaginación
Iniciación a la Docencia

Gloria Edelstein

Adela Coria



Kapelusz

DEPARTAMENTO DE EDICIONES

Dirección: Marina Güerzoni de García Lanz

Directora de colección: Dra. Graciela Frigerio

Supervisión editorial: María Emma Barbería

DEPARTAMENTO DE ARTE

Dirección: Sandra Donin

Diseño de tapa: Fabiana Di Matteo
Ariana Jenik

Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento escrito del editor.

© KAPELUSZ editora s.a., Buenos Aires,
Moreno 372. Tel. 342-6450/55 CP: 1091
ISBN 950-13-6185-3
Hecho el depósito que establece la ley 11 723
Libro de edición argentina. Printed in Argentina

ÍNDICE

Pág.

Prólogo 5

Presentación 7

Introducción 9

1. La práctica de la enseñanza en la formación de docentes 11

A modo de reconstrucción crítica
De la práctica de la enseñanza a la práctica docente
Teoría y práctica: sentidos para una relación

2. Los sujetos de las prácticas 33

Ser practicantes
Los formadores
Docentes de las instituciones
El contrato: efectos en los sujetos, efectos en la interacción

3. Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes 63

Los textos de las prácticas
Aportes de la mirada etnográfica
Observación y acompañamiento de los procesos de práctica docente
Lo grupal y el taller. Enfoque para la deconstrucción-reconstrucción de los procesos de práctica
El problema de la evaluación de las prácticas docentes

4. Articulando ideas para la formación 93

Retomando coordenadas en un enfoque curricular general para la formación docente inicial
La residencia en el diseño global de las prácticas docentes

5. Para cerrar, un alerta 105

Bibliografía 107

PRÓLOGO

Siempre hay una razón valedera en la decisión de escribir; puede ser un oficio adquirido, un tema sugerente, o la necesidad de salvar las formas más o menos ocultas de la incomunicación. Hoy se ofrece un libro que obedece a la necesidad. Sus autoras recorren los duros caminos de la duda y las certezas demoledoras, sin asombro ya, intentando poner en escritura –sin paralizar– la fluyente realidad de las prácticas docentes –rompiendo el esquema didáctico del "arte de enseñar– y la fluyente realidad de la realidad. No se adjudican por ello esfuerzo de cíclope pues han entendido que también lo moviente deja huellas desde donde remontar hacia la construcción de una teoría que dé razón, en lo posible, hasta de aquellos hechos catalogados como azarosos.

Se abordan aspectos troncales, algunos de ellos largamente investigados, otros, de alguna manera soslayados, tales como teoría-práctica, teoría de la práctica, interjuego de los sujetos a propósito del conocimiento, alcances y límites de la evaluación, las metodologías facilitadoras o modeladoras del proceso, la complejización de éste, empobrecido por una absurda obsesión de eficiencia y control social.

Es evidente que la educación constituye un territorio muy transitado, posiblemente no transparentado en idéntica medida. Animarse a emprender una re-visión de la enseñanza implica "ver" de otra manera la formación del enseñante, desde su emparentamiento con el conocimiento y su compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro, de su tarea.

Dos son, a mi parecer, las líneas fuerza que sostienen el andamiaje teórico: la no absolutez del conocimiento del saber total, y el rechazo de los esquemas apriorísticos que, si bien pueden marcar un camino más seguro, excluyen, al priorizar premisas con rasgos de "conocimiento científico", una insospechada urdimbre de casos y cosas sin clasificación en escalas previstas.

No resulta sencillo aceptar, y en este libro está explícito, que en las prácticas docentes siempre hay algo que deviene, que escapa al control, que no se incluye en el proceso, pero que, desde su extranjería respecto a éste, incide de manera significativa. ¿Cómo seguirle el rastro si no responde a leyes de causalidad?

Parecería ser que es acuí , en el campo de las conjeturas, donde medición y probabilidad aducen derechos. Siete años de experiencias controladas con rigurosidad, interrogando casi sin piedad al propio recorrido por la prácticas, permiten a Edelstein y Coria recuperar el protagonismo de la imaginación que

posibilita atemperar la distancia entre el determinismo como base de la medición y lo probable, incierto pero posible, que lleva a interpretar, descubrir en el interjuego de las situaciones la trama de una teoría que, sin alterar la singularidad de cada hecho, permite trazar líneas de unicidad.

Este desendiosamiento de los cánones de la razón clásica obliga a reconocer que no es posible avanzar por caminos tan deteriorados, empeñado en buscar una verdad absoluta sin tiempos ni conflictos. Propuestas concretas, posibles, apremian, pues es menester buscar otros caminos, y aquí se ofrecen algunos

En la experiencia cotidiana, doméstica, de la práctica docente perviven normas sobre el enseñar y el aprender, con la disciplina como trasfondo, el orden como objetivo y la acriticidad como hecho consumado. Todo esto dificulta introducir libremente líneas de análisis en un campo minado. Es decir, la tarea se vuelve harto difícil.

A partir del capítulo "Los sujetos de las prácticas", el clima investigativo se enrarece, pues no es lo mismo efectuar el desarrollo conceptual a propósito de la práctica que sumergirse en el proceso mismo, y dentro de él, desde él, involucrada en él, develar la intencionalidad que rige la factura ambigua de los discursos pedagógicos, la riqueza de las prácticas en tanto recreadoras de la teoría, lo cual hace que el tiempo se cargue de premura y el lenguaje busque la palabra exacta, puesto que en todo esto del enseñar y el aprender, sin por qué ni para qué, hay un trasfondo fuertemente oculto y ocultado.

Podemos decir, sin equivocarnos, que es un libro denso, pero no oscuro.

María Saleme Burnichon

PRESENTACIÓN

La idea de escribir un texto acerca de las prácticas de la enseñanza surge desde el deseo de poner en palabras el camino recorrido implementando una propuesta en el campo de la formación de docentes durante ya siete años.

Como suele ocurrir frente al acto de escritura, se entremezcla con el deseo una imposibilidad: dar cuenta con palabras de aquello que no es atrapable de un quehacer, sin tornearlo, sin violentarlo de alguna manera. Imposibilidad que se renueva por los límites que impone el propio escrito, que exige recortar, que barre expresiones y, quizás, nos enfrenta a la pérdida de algunos sentidos.

Deseo e imposibilidad. Somos conscientes de sus riesgos. Pero confiamos en potenciar las posibilidades que también ofrece la escritura cuando toma como base la lectura y relectura de una experiencia. Desde allí, se abren vertientes insondables, se descubren nuevos sentidos de lo mismo y para lo mismo, permitiendo su recreación.

Muchas son las voces que se dejarán oír en este texto, en el que intentaremos explicitar los supuestos teórico-metodológicos que sostienen nuestras decisiones y acciones.

Reconocemos ser recreadores de aportes teóricos que fueron marcas muy significativas en los inicios de nuestro trabajo. Entre los más importantes, cuentan María Saleme Burnichón, Azucena Rodríguez, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Elena Achilli, Raúl Ageno, Rodrigo Vera, Manuel Argumedo, Ángel Díaz Barriga, Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, César Carrizales. En la mayoría de estos casos, el encuentro con la teoría no fue sólo por la vía de los textos. Espacios de intercambio más directos alimentaron de modo singular nuestras reflexiones.

Reconocemos también la impronta de otros referentes teóricos que, sin duda, sirvieron de soporte a nuestras ideas y de los que daremos cuenta en el recorrido textual.

La propuesta para la formación de docentes que sostenemos ha sido compartida y confrontada tanto con sus actores directos –alumnos y docentes universitarios– como con quienes se integran a su desarrollo –alumnos y docentes de instituciones educativas de nivel medio y terciario–.

Es fruto básicamente de una trama que se fue entretejiendo en el intercambio intelectual –siempre estimulador y atrapante–, que se genera con los colegas de distintos campos disciplinarios que integran el equipo de la cátedra universitaria de la que somos parte: la Cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, de la Escuela de Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Humanidades, de la Universidad

Nacional de Córdoba.

También es fruto de los aportes no siempre explicitados de alumnos y docentes de otras instituciones, que connotaron particularmente las reconstrucciones realizadas.

¿Por qué destacar esto? Porque, si bien escribimos el texto desde el lugar de universitarios, no podemos dejar de decir que es un texto que intentará expresar los cuestionamientos a los que expusimos este lugar, posicionándonos desde lugares diferentes.

Cuestionamientos que son posibles justamente en el interior de una experiencia como la práctica de la enseñanza. Ella obliga a superar la posición intramuros, frecuente en los universitarios, para pensar en la formación de docentes no desde el deber ser predicado desde la teoría, sino atenta al ser de contextos, sujetos y textos con los que nos encontramos en realidades de muy diversas características.

El acto de escritura significa en la posición de autores, recuperar huellas de la historia de un grupo, que se plasman en la construcción de un proyecto común. Proyecto que reconoce a sujetos con diversas trayectorias, aportes disciplinarios y por tanto lecturas, escuchas y miradas heterogéneas. Significa asimismo abrir nuevas pistas de análisis y fuentes de interrogación.

Quizás su producto, el texto que aquí iniciamos, cobre una significación o dimensión diferente si es capaz de abrir espacios de reflexión sobre un tema tan candente hoy, como lo es la formación de docentes y, en ese marco, el de la práctica de la enseñanza.

Será posible en la medida en que, como ocurrió en nuestra experiencia, las ideas aquí desarrolladas puedan ser confrontadas, debatidas desde nuevas lecturas, nuevas escuchas, nuevas miradas de quienes, desde distintos lugares están preocupados por esta problemática.

Un gracias

- A los integrantes del equipo docente de la Cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 1988-1994, como hacedores de esta historia.

- A Marcela Sosa, por su valiosa lectura y escucha.

- A María Saleme, maestra.

INTRODUCCIÓN

En la última década, son numerosos los trabajos que ponen en foco la formación de docentes desde distintas perspectivas teóricas y líneas de investigación.

Se reitera como cuestión insoslayable el tratamiento de la relación entre teoría y práctica. Y esto se observa tanto en los enfoques que abordan investigativamente el pensamiento del profesor como en aquellos que se centran en la confrontación de diversos desarrollos teóricos sobre los modelos vigentes en la formación docente en distintos contextos, tiempos y espacios. En general coinciden en el análisis de los supuestos teóricos y sus derivaciones en propuestas formativas.

Pero se observa una ausencia relevante. Son escasos los trabajos que se abocan a profundizar en la comprensión del lugar de las prácticas de la enseñanza en esas propuestas, aunque, cuando se actúa la formación, ellas cobran centralidad.

¿Por qué esta postergación? ¿Es que, a pesar de la insistencia del discurso académico, seguimos escindiendo prácticas y desarrollos teóricos? ¿Por qué no dar a conocer y someter a análisis registros diversos de las propias prácticas de formadores? ¿Es que la fragmentación que en ocasiones las caracteriza nos escinde en tanto sujetos portadores y productores de saberes?

Desde su reconocimiento, escribir sobre las prácticas de la enseñanza constituye una invitación, en el sentido de apuesta, que seduce, a la vez que resulta desafiante, en una doble perspectiva.

Por un lado, como instancia de recuperación de nuestras prácticas de formadores de docentes en distintos ámbitos. Por otro, en tanto advertimos que la postergación aludida –de la que también hemos sido partícipes– podría asociarse al hecho de suponer que las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio y análisis no cuentan con un estatuto teórico-científico que amerite un trabajo de escritura.

Sin embargo, esta postergación no es sólo teórica. Es postergación en el tiempo concreto de los procesos de formación de docentes. En ellos, las prácticas de la enseñanza han sido aparentemente relegadas, reservadas, como su último acto y como instancia aplicativa de la teoría, dotándolas de un cierto sentido peyorativo.

Decimos aparentemente porque, en realidad, de modo paradójico e inadvertido, ese lugar de "las prácticas" se ha convertido, en no pocas oportunidades, en el punto de mira privilegiado para evaluar las producciones posibles de los alumnos, sus capacidades integrativas en la relación teoría-práctica. En suma, los aprendizajes que activan y por lo

tanto los resultados generados desde una propuesta de formación.

Aun admitiendo por un momento que las prácticas de la enseñanza fueran el último eslabón del recorrido académico, entendemos que no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores.

Desde nuestra visión, tendrían un "plus" que les otorga especificidad. Y en ese sentido, sea cual fuere la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a la constitución de su identidad como docentes.

Por eso la seducción y el desafío de pensar y repensar las prácticas de la enseñanza. Por eso la opción de escribir sobre, y en torno a ellas, desde ellas.

El texto, como suele ocurrir con las más diversas expresiones culturales, se expone a múltiples lecturas. Abrimos una invitación, desde los sentidos construidos, a explorar otros.

Decimos otros sentidos, no sólo porque diversos sujetos se aproximen a su análisis. Serán también producto de los distintos caminos que pensamos pueden transitarse para ello.

Podrá abandonarse el obligado comienzo por las primeras *páginas, de fundamentación general, y hacer un rodeo por los* vericuetos que imponen los sujetos actores de las prácticas. En esa opción, probablemente el camino elegido sirva como lugar de reencuentro con jirones de experiencias personales. Volver atrás será una manera de reencontrarse con algunos de los *conceptos que provocaron nuestras reflexiones.*

También fuera de toda regla, la estrategia podrá ser la de inclinarse por una lectura más propositiva, en cuyo caso, la última parte del texto constituirá el inicio real.

Acaso abrir como puerta de entrada las primeras ideas sea el *disparador de reconstrucciones sobre las propias prácticas,* un desafío para su escritura con nombre propio.

En fin, el texto que ponemos en consideración tal vez deje la inquietud por abrir futuros intercambios enriquecedores entre formadores.

Aspira modestamente a saltar de vez en cuando de los anaqueles y ser una herramienta más de trabajo y reflexión crítica.

La práctica de la enseñanza en la formación de docentes

A MODO DE RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA

La comprensión de un fenómeno particular impone la necesidad *de considerar,* aún de modo aproximativo, algunas marcas del tiempo en su constitución.

Tal el caso de las prácticas de la enseñanza, sobre las que, en el presente, se anudan sentidos construidos en un acontecer, cargado de diversidad y recurrencia, de continuidad, *desplazamientos y rupturas.*

En el marco de este trabajo, no es posible dar cuenta de las singularidades institucionales que pueden haber confluido en la construcción de ciertas características de las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación de docentes. Tampoco de los innumerables casos que seguramente se excluirían de esta caracterización. Hecha la salvedad, se trataría en parte de un acto semejante al de fotografiar, que se empeña en detener el tiempo en un cierto momento, pero al que le es ineludible revelar las huellas del pasado, reconocibles en aquello que es fotografiado.

Desde esa perspectiva, se intentan identificar nudos de significación en la variabilidad de las prácticas de la enseñanza en las Instituciones y Planes de Formación. Aun cuando no todas las experiencias las reflejan de modo sistemático, se podrían señalar tres características recurrentes que tipificarían esas prácticas en las últimas décadas. Se hace referencia a las **escisiones** que las atraviesan, a los efectos de **mimetización** a los que se exponen y a la **impronta formal,** por la ausencia del cotidiano escolar como espacio en el que ellas se despliegan.

La primera característica refiere, en un sentido, a la escisión entre la formación en disciplinas de múltiples campos considerados troncales y la que integra el campo pedagógico-didáctico, las asignaturas a él asociadas.

En el caso de los profesorados de Nivel Medio, la desarticulación también se observa entre disciplinas propias de cada campo de conocimiento y, en los casos de Nivel Inicial, fundamentalmente Primario, entre las didácticas especiales y los espacios curriculares que asumen la instrumentación propia del nivel.

Es llamativo y constatable que las asignaturas de formación pedagógica se encuentran distanciadas no sólo de los abordajes específicos de las disciplinas de un determinado campo, sino también de las propias prácticas de la enseñanza, a las que se supone deben alimentar.

En esta perspectiva, se desaprovechan aportes socio-históricos y antropológicos; lingüísticos; del campo de la psicología y psicosociología; de la lógica y la epistemología, entre otros. Estos aportes se integran con diversas designaciones y formas de inclusión en asignaturas propias de los diferentes planes, y serían de gran importancia para una más adecuada comprensión de los procesos en el interior del aula.

Esa posibilidad es desaprovechada por un diseño curricular que, al plantear las asignaturas como compartimentos estancos, dificulta los intentos de integración.

La circunstancia aludida se agrava, en no pocos casos, por el reduccionismo con que se encara la formación pedagógica, que da cuenta de una nueva disociación, la observada entre teoría y práctica. La práctica de la enseñanza se plasma al finalizar el proceso formativo, asignándole el ya clásico rol de instancia de aplicación de la normativa y prescripciones planteadas desde la teoría.

Si se trata de un mandato que deviene de la formalización curricular, que rebasa las propias decisiones y deseos de los actores cotidianos de las instituciones formadoras, éste tampoco se concreta por la enorme distancia existente respecto a las situaciones de la realidad escolar en la que el practicante se debe insertar.

Se desprende de lo señalado que los alumnos se acercan a las prácticas de la enseñanza después de un proceso específico de conocimiento que les ha ido permitiendo síntesis parciales progresivas, pero que, en la mayoría de los casos, han sido construidas a partir de un enfoque fragmentado.

No se trataría entonces de una ilusoria apelación a la unidad que no tolera las diferencias. Se alude a la fragmentación de niveles de análisis desde diferentes encuadres teóricos y metodológicos, que, al no ser explicitados, al solaparse, o disgregarse sin razones aparentes,

no permiten al alumno alcanzar un nivel de integración en relación con el objeto de enseñanza que habrá de construir para sus prácticas. Construcción necesaria para asumir y fundamentar una postura personal "provisoria" en relación con su campo de trabajo, el que entrama pensamiento y acción.

Es entonces cuando los límites en la formación para la comprensión se convierten en límites hacia la proyección-intervención, con diversas expresiones concretas, de las que probablemente sea redundante dar ejemplos.

Otro tanto ocurre en relación con lo pedagógico. El alumno ha trabajado en cada caso sobre una parcela de conocimiento sin las necesarias relaciones y diferenciaciones que le permitan analizar el complejo de variables puestas en juego en los procesos de enseñar y aprender. No ha tenido más que instancias aisladas y breves de acercamiento a la realidad, la que tampoco ha penetrado en las aulas por la vía de las indagaciones empíricas de otros sujetos. La teoría ha estado desvinculada de la práctica; no ha sido trabajada como soporte que posibilite la comprensión de los procesos cotidianos, tampoco como receptora de problemáticas que, plasmadas en las prácticas, señalen nuevos núcleos de cuestionamiento e indagación.

Desde ya que, si la postura es lograr una articulación teoría-práctica diferente, no puede limitarse al campo de lo didáctico. Esto reforzaría la estrecha perspectiva desde la que se encara en muchos casos la teoría pedagógica en la formación de docentes. Aun tratándose de la formación de grado, en la búsqueda de articulación teoría-práctica habría que ampliar la visión, aportando al reconocimiento de problemáticas más abarcativas, en relación con la diversidad cultural, con los condicionantes socio-históricos, con el sistema educativo formal y no formal, con las instituciones, entre otras.

Una segunda característica en los Planes de Formación que luego marcará significativamente las prácticas de la enseñanza es la fuerte influencia del nivel para el que se forma en dos planos: el plano de las propuestas que devienen del currículum prescripto y aquel que refiere a los intercambios cotidianos entre formadores y alumnos en el espacio escolar.

Llama la atención la naturalidad con que docentes formadores y alumnos suelen admitir "las razones didácticas" como soporte de la simplificación de contenidos que habrá que operar en función del futuro. Ello se manifiesta en las propuestas de las distintas disciplinas, estrechando las perspectivas de análisis e infantilizando las actividades de enseñanza.

La naturalidad suele inscribirse frecuentemente en la forma de presentación de trabajos, teóricos o prácticos, que los alumnos se em-

peñan en "adornar", como si fuera una propuesta atractiva, y cuyos destinatarios reales parecerían ser niños. Las paredes de las aulas, ámbito cotidiano de la formación, terminan siendo, en no pocos casos, receptáculo de algunos de esos trabajos.

Un supuesto subyacente en esta manera de construir lo didáctico para un cierto nivel del sistema educativo sería una particular visión sobre los sujetos del aprendizaje. La didactización en las aulas de Primaria, por ejemplo, suele ser un efecto de esta experiencia profundamente socializadora en los procesos de formación docente. Los futuros docentes habrán de presentificar en la dramaticidad cotidiana del trabajo escolar lo que se constituyó en impronta de formación.

Esta característica se agregaría a la nota de secundarización, señalada en diversas investigaciones recientes como definitoria de un importante número de instituciones de nivel superior.

Especie de investidura, la mimetización, con las características del nivel para el que se forma, en lugar de fortalecer las tendencias a una mayor cualificación profesional de la docencia, producto de la formación, acentuaría visiones desvalorizantes muy instaladas en el imaginario social y que llegan a arraigarse en los propios docentes.

Los dos núcleos abordados, aun siendo de corte general y por lo tanto demarcatorios de toda la propuesta de formación, han impactado fuertemente sobre las prácticas de la enseñanza, no sólo desde los saberes previos, sino también desde las representaciones con las que los alumnos acceden a ellas.

La tercera característica se refiere ya específicamente a la instrumentación de las prácticas de la enseñanza y las formas que adquiere la relación con instituciones que reciben a los practicantes.

Esta tarea suele estar regida por acuerdos, que más que servir como encuadre para un contrato pedagógico de esclarecimiento de expectativas y delimitación de tareas en función de necesidades mutuas, se traducen en puntualizaciones de corte reglamentario. En tal sentido, prescribe los alcances de la relación desde lo formal-burocrático sin abrir a instancias reales de encuentro entre instituciones y sujetos comprometidos en la experiencia; sin permitir el crecimiento mutuo por la socialización de los saberes analizados, discutidos y elaborados.

Suele ser más o menos frecuente que, aunque el lugar de las prácticas se concrete en el mismo establecimiento, incluso compartiendo el encuadre institucional, la conflictiva en su interior impida asumir una relación que supere tal formalización.

En este marco, la observación se considera como la instancia que permite "tipificar" la realidad para elaborar un "diagnóstico" que será base de la programación para la práctica. Ese diagnóstico suele

plantearse en un único momento, al iniciar la tarea, y, paradójicamente asume la forma de definición "terminal".

Se trabaja desde un planteo rutinario y formal, desde una recolección de información supeditada a lo explícito, donde se descuidan los aspectos cualitativos y se ordenan con demasiada premura los datos, circunscribiéndolos a categorías cerradas, prefijadas, al margen de la realidad concreta, y desechando, en esta selección-organización, informaciones significativas; muchas veces, a partir de ciertas constataciones, se hacen generalizaciones apresuradas, concluyendo más que hipotetizando.

En definitiva, desde una mirada a distancia, sin involucrarse, en ocasiones excesivamente crítico-negativa, se adicionan elementos para componer un cuadro descriptivo con grandes trazos, incluso carente de detalles, más que para la búsqueda de mayor comprensión de la situación objeto de estudio. El trabajo realizado de esta manera refuerza en el alumno su despegue de la realidad, profundizando ansiedades, miedos e inseguridades en lugar de posibilitar su integración en un contexto de actuación y el establecimiento de relaciones más humanas con quienes se comparte la experiencia.

El enfoque planteado se asociaría con la idea fuertemente internalizada, y de la que resulta difícil desprenderse, de que es posible anticipar lo que se va a ver; se vincularía también con el desconocimiento de cada escuela como una institución que responde a problemáticas comunes a otras, pero que tiene vida propia, con el sobredimensionamiento del "saber de los textos" (que ya nos "dicen" de la realidad) y con la subestimación de los saberes que los actores sociales producen en ella cotidianamente.

Pero tal análisis no agota la problemática. El señalamiento realizado suele tener vigencia en el mejor de los casos. Lo que impacta, por ausencia, es el olvido de la institución donde se realizarán las prácticas de la enseñanza. Parecería que existe un centrarse en el aula como único espacio de conocimiento de la realidad en la que se habrá de actuar. Se desconoce que ella articula en su interior múltiples determinaciones de orden extradidáctico, que se inscriben en la estructura y la dinámica institucional, que amarran a los actores, por individualizables que sean, a una historia común compartida.

Esta ausencia simbólica trae aparejados no pocos problemas. Entre ellos, la percepción de la lógica del usufructo como estructurante de la relación por parte de la institución que recibe practicantes. Todo ocurriría como si ella comenzara a existir cuando la institución formadora la adopta como lugar de las prácticas. Parecería que el aislamiento en que se cree se desarrolla el encuentro del enseñar y el aprender tomara cuerpo, se convirtiera en realidad, como efecto de la mirada extraña.

DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA A LA PRÁCTICA DOCENTE

La lectura reconstructiva que impregna los párrafos precedentes ha obligado a situar el análisis en algunas exclusiones sistemáticas, objetivables, precisamente por nulas, en las propuestas formativas.

Aún cuando se identifiquen innumerables enunciados de apelación al recuerdo del contexto, el desdibujamiento de la institución escolar en la definición concreta de las prácticas de la enseñanza tiene valor de dato empírico. Y no ha sido producto del azar.

Ya se ha hipotetizado al respecto la equivalencia establecida entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos, como si se tratara de un lugar autorregulado, en el que sería posible el ejercicio de, al menos, una cuota de control.

Imagen necesaria, por otra parte, por cuanto las condiciones de la vida institucional le devolverían al docente la contraimagen de la voz y la posición pasivas –controlado– en relación con las sucesivas autoridades frente a las que debe dar cuenta.

Con razón podría contraargumentarse que la enseñanza es otra cosa, desde alguna perspectiva analítica diferente. Y se podría acordar en algunas definiciones que la vinculen con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Precisamente, ese sería el campo en que la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética, que no se intenta desconocer. No se propone en estas líneas una inversión en el signo del olvido.

Pero ya son numerosas las investigaciones que señalan que en las aulas son muchas las cuestiones que rebasan esa toma de posición consciente. Es desde ellas que cobra un significado especial el enunciado que anticipa este desarrollo. Se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente, como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando un reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad.

Entre los resultados de las investigaciones relacionadas con la problemática docente antes referidos, se advierte sobre el escaso impacto de la formación de grado en los procesos de socialización académica que se realizan en el espacio de trabajo.

Una explicación posible, que supera el reiterado señalamiento de los déficit en los planes vigentes, podría vincularse a la definición un tanto estrecha desde la que se determinan las competencias necesarias para asumir la tarea docente. Definición que se correspondería con representaciones acerca de este quehacer que se sostienen como líneas directrices desde la institución formadora.

Revisar estas postulaciones parece ser un paso necesario ante la intención de participar, desde cualquier instancia, en la elaboración de propuestas alternativas.

Si bien hoy sería difícil sostener explicaciones conclusivas, válidas para todo contexto, sin correr el riesgo de burdas generalizaciones, interesa señalar algunos emergentes que serían recurrentes en este quehacer.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como **altamente compleja**. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en **escenarios singulares**, bordeados y surcados por el contexto. La **multiplicidad de dimensiones** que operan en ella y la **simultaneidad** desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida **imprevisibles**.

Otro signo serían los **valores** que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, **decisiones éticas y políticas** en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas.

Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar, de generalizar. En su análisis, **se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos.**

El viraje del que se pretende dar cuenta tiene un peso muy significativo en los estudios sobre esta profesión, al punto que se plantea la necesidad de redefinir sus notas esenciales. Varía así el concepto de competencias docentes necesarias, y de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristán, 1990). Es decir, un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar.

Las múltiples determinantes que complejizan la práctica docente operan en muchos casos como interferencias, provocando un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Investigaciones diversas presentan opciones comprensivo-explicativas que dan cuenta de este corrimiento. De ellas, sólo se enunciarán algunas a partir de la resignificación de los aportes de ciertos autores, advirtiendo sobre el efecto de transposición que implica la adopción de este criterio.

Desde un análisis macro se hace referencia al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: está surcada por una red buro-

crática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos aspectos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); está marcada por una formación inconclusa (ya sea en lo pedagógico o en lo relativo a las áreas específicas de conocimiento para las que se especializa), enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (Achilli, 1988).

Desde un análisis más micro, en lo relativo al trabajo en el aula, resultan significativas las notas señaladas por Gimeno Sacristán como pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y una fuerte cosis de implicación personal.

Cada una de estas características merecería un desarrollo particular ya que todas impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Aun con la sola mención, es posible hacer presente que se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones.

Ellas se producirían, precisamente, por el entrecruzamiento de esos rasgos constitutivos, por su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de la institución en la que trabaja. Más específicamente, esas tensiones y contracicciones serían fruto de pautas internalizadas que hacen que en muchos casos se generen representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer.

Entre otras, el olvidar el atravesamiento de condiciones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo cuando en muchos casos se está sujeto a representaciones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, muchas veces al margen de su conciencia, y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder (desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido) (Remedi, 1988; Becerra, 1989).

En este último sentido, se trataría de una de las ilusiones más potentes: considerar que el docente, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que sólo se ejercería, desde esta lectura, en espacios ligados a la autoridad formal, en la institución, desde el Estado.

El docente despliega su trabajo en un ámbito particular de circulación de poder. Tampoco ese ejercicio le pertenece en su totalidad y en

exclusividad. En el interior de la red de relaciones que establece con los alumnos, que, para mantenerse, supone mutuos reconocimientos, se construyen puntos de micropoder. Así, la positividad del mandato dado a la escuela de cumplir una función de alta relevancia social, en el polo de los valores aceptados, suele transformarse casi imperceptiblemente –porque se mantiene el marco de espontaneidad y rutina– en el despliegue de diversas formas de desconocimiento, de manejos sutiles en muchos casos, donde, sin duda, el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

El desplazamiento en la centralidad del trabajo docente en torno al conocimiento se torna una condición fructífera para que en la vida cotidiana de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. De la falta de problematicidad, devendría la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función docente terminan por asociarse a la sanción y al control.

¿Qué hacer respecto a estas interferencias? ¿Cómo superarlas?

Admitiendo su vigencia e, incluso, inevitabilidad, sería posible intentar algunas alternativas de superación, o formas de tratar con ellas, desde lo que el docente puede hacer.

Se trata de una opción que exige procesos reflexivos permanentes, confrontando diferentes perspectivas de análisis. Develar los conflictos y contradicciones señalados implicaría recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y, por lo tanto, la centralidad de su quehacer.

Sin duda que en este planteamiento está implícita la revalorización de la docencia, lo que significa básicamente una revalorización de los sujetos que la sostienen: alumnos y docentes. Ello implica, a la vez, avanzar en las propuestas de formación. Para esto no hay modelo. Se trata de una tarea de construcción cotidiana, acorde a los sujetos implicados y a cada contexto.

A esta altura del desarrollo, se impone un regreso al punto de partida, aproximando ideas de síntesis. Las representaciones o imágenes sociales más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real.

Cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (Remedi, Furlán, 1981).

Sin embargo, limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen, como se señalaba, un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento.

Desde una consideración crítica, esto tiene que ser objeto de análisis en los centros de formación. Sin embargo, actividades de indagación de este tipo son señaladas como una de las ausencias más notables en los currícula de grado.

De ahí la idea de **ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente.**

Preocupa dejar en claro que el trabajo en el interior del aula, que tiene que ver con la enseñanza de contenidos disciplinarios que son parte de las bases curriculares para cada nivel y modalidad, necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación.

Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Considerarlos conduciría a las instituciones formadoras a redefinir la inserción del docente en actividades institucionales (con sus pares, los directivos, la comunidad), de modo que no constituyan obstáculos en los mismos agentes de la formación, sino que profundicen y amplifiquen su profesionalidad.

TEORÍA Y PRÁCTICA: SENTIDOS PARA UNA RELACIÓN

La práctica y la teoría

En la última década, buena parte del debate en el campo de la enseñanza se ha centrado en torno a la relación entre la teoría y la práctica[1].

Al decir "la" teoría y "la" práctica, podría conducir a sospecha el hecho de hablar en singular y en simultaneidad, de aludir a la existencia de diversidad de teorías y de prácticas. Ese deslizamiento se explicaría porque se retoman a menudo aportes de un universo discursivo próximo a los debates filosóficos o epistemológicos.

En estas discusiones habría una **idea fuerza** que ubica las prácticas docentes como aquellas sustentadas en diversas explicaciones acerca de los procesos de enseñar y aprender en relación con los sujetos, el conocimiento y las condiciones institucionales en que se concretan, aun cuando ellas no estén explicitadas. También esa idea implica el

[1] Desde un enfoque de la didáctica crítica, puede citarse a Carr y Kemmis, que recuperan la filosofía de J. Habermas en el campo de la enseñanza y en su misma línea, los planteos de Grundy, que focaliza en la noción del currículum como praxis. Otra perspectiva de análisis propone Stenhouse, discutiendo la figura del docente como investigador de su práctica. También, en ese sentido, puede citarse a Alfredo Furlán, que confronta con ese planteo.

planteo inverso, es decir, reconocer la práctica como fuente de interrogación para desarrollos conceptuales y de investigación en algunos de esos campos.

¿Qué cuestiones puntuales parecerían emerger respecto a esta relación cuando se trata de los procesos de formación de docentes?

Trabajos actuales de investigación realizados en la Argentina[2] han puesto de manifiesto la relevancia que tiene para los recién iniciados en la docencia la formación en sus respectivos lugares de trabajo. Lo peculiar de estas situaciones de aprendizaje sería su equivalencia al aprendizaje de un oficio, a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer.

Sin desvalorizar estos procesos, cabe señalar que no sería lícito reivindicar la práctica, oponiéndola al conocimiento ligado a desarrollos científicos, cuyo tratamiento sería objeto de trabajo en los centros de formación inicial.

Por lo general, este par, experiencia versus conocimiento científico, aparece en los centros de formación en el mismo sentido que la disociación teoría-práctica (Alliaud, Duschatzky, 1992). No parecería válido un planteo de "reconciliación de estos pares", como lo señalan diversos autores. En todo caso, en la superación de la dicotomía, de lo que se trata es de un trabajo en profundidad respecto de las relaciones mutuas, que son de contraste, oposición, resistencia, pero también de complementariedad y juego dialéctico constante.

Si la teoría y la práctica están relacionadas, el divorcio que tanto se predica se daría en realidad entre las prácticas y la "mala teoría" –al decir de Barrow (1992)– antes que entre la práctica y la teoría como tal. Se reconocen en la práctica actividades que presuponen, deliberadamente o no, alguna posición teórica, así como también los enunciados teóricos suelen tener consecuencias en la práctica, aunque ellas puedan ser indirectas.

La cuestión sería "hasta qué punto ciertos aportes teóricos son sólidos, confiables, sensatos, bien informados..." (Barrow, 1992).

Según este autor, la razón principal de que tantos docentes se inclinen por la falacia de sostener la dicotomía teoría-práctica sería que la teoría educativa ha sido muy pobre en diversos aspectos. El único antídoto sería un proceso de búsqueda y producción de "buena teoría", o sea, que los programas de formación docente introduzcan y enseñen teoría de modo más pertinente.

Al abordar diferentes temáticas en esa formación, es frecuente reconocer la preocupación de quedar atrapados en la apariencia, en lo

[2] Entre esas investigaciones, pueden destacarse las llevadas adelante por Justa Ezpeleta (1991), *Escuelas y maestros*, y por C. Braslavsky y A. Birgin (Comp.) (1992), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente.*

anecdótico, con la dificultad de penetrar en razones esenciales. Ello sería así por el alto nivel de implicación personal de esta profesión.

Con la intención de superar este problema, suele soslayarse la realidad de las prácticas, lo relativo al trabajo en las aulas, en las instituciones concretas, procurando sostener abordajes teóricos que, de este modo, corren el riesgo de adoptar un sentido puramente especulativo.

Habría otro riesgo, quizás más sutil, cuando, con el afán de profundización, se toman situaciones cotidianas de la actividad escolar y áulica y, para su análisis, se las vincula a lo que algunos autores "dicen" sobre la cuestión. La experiencia escolar no llega más que a ejemplificar y el aporte del autor se parcializa en recortes arbitrarios que descarnan el texto de su planteo global.

De ahí que sea recurrente el compartir entre pares la necesidad de estar alerta en relación con estos riesgos: para superar la familiaridad con lo educativo que pesa en los análisis, se hace necesaria la incorporación de conceptualizaciones, categorías teóricas, aportadas por estudios e investigaciones sobre las diversas problemáticas; y, con la intención de evitar teoricismos, se impone confrontar permanentemente, a cada paso y no sólo al final, desde cada espacio de conocimiento, en el aula o fuera de ella, las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta.

Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación de docentes reclama **capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes.** Esto posibilitaría reconocer supuestos diferentes y derivaciones en la enseñanza, generadas de dichos supuestos.

Esta propuesta pretende discutir otra falacia sostenida por largo tiempo en relación con la formación de docentes. Se trata de la idea que sostiene la "falta de práctica" o los limitados espacios destinados a ella en las instituciones formadoras. En realidad, **lo ausente serían las prácticas reflexionadas** y el problema se plantearía ulteriormente por las huellas que ellas dejan en la actuación profesional.

Una teoría de las prácticas

Admitida la articulación necesaria, es de interés problematizar la cuestión desde otra perspectiva. Preside la preocupación identificar algunos criterios de lectura que permitan analizar la docencia como una práctica social, entre otras.

Se tratará de precisar el problema planteado. Ya se han mencionado diversos estudios que muestran que la formación inicial no alcanza la relevancia suficiente, en tanto impacta débilmente en comparación con el peso que representa, para los sujetos en formación, su trayectoria escolar. A través de ella, se internalizan modelos o formas de acción propios de la práctica pedagógica que tienen importancia decisiva en el desempeño profesional.

Desde esta perspectiva, en la práctica docente cobrará fuerza un pasado escolar que difícilmente podrá transformarse si no se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intente dar cuenta de él y se proponga, desde allí, algunos caminos de superación.

En esa dirección, se tratará de reconocer biografías individuales al mismo tiempo que el peso de representaciones sociales configuradoras de estos modelos, en tanto escuela y docentes constituyen instituciones histórica y socialmente determinadas.

De modo semejante a otras ocupaciones o profesiones, sobre todo artesanales, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante, aun tratándose de modelos alternativos.

Si se parte del modelo de "buen docente", éste se reconocerá más como un ser ejemplar, digno de ser imitado, que en una posición de mediación entre el conocimiento y el alumno.

Así aprendió el docente a percibir el modelo en su recorrido por el sistema y, ya en su práctica, continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de otros docentes. En este proceso, la formación inicial resulta muy poco operativa al no poner en cuestión los esquemas y las matrices construidos, e incide por lo tanto escasamente en la generación de esquemas prácticos alternativos.

Pero también se puede advertir que, aun en procesos donde se ponen bajo la lupa de modo sistemático las prácticas de los sujetos, algo se escapa en esa escena de las prácticas, de un orden no explicable inmediatamente en conceptos teóricos asumidos de modo explícito por el sujeto y acaso no tan claramente fundado en los modelos prolijamente transmitidos.

Más allá de las caracterizaciones a las que se aludió antes e, incluso, intentando explicarlas, la pregunta en este momento es básica, es anterior: ¿puede reconocerse en las prácticas docentes alguna lógica? ¿Es esa lógica semejante o análoga a la de la práctica teórica? Si no lo es, ¿tendrá sentido la reflexión sobre las prácticas como la perspectiva metodológica que define muchas propuestas de formación?

Puede afirmarse que, a pesar del paso del tiempo, de los contextos singulares, de la diversidad de mandatos sociales de los que se ha hecho cargo la escuela, de las múltiples explicaciones teóricas que

han dado o intentado dar sentido a la acción se plantearía cierto grado de estabilidad precisamente en la puesta en juego de un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que deben enfrentarse.

Ello revelaría que las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional.

En el campo de la sociología se encuentran aportes sustantivos que reconocen en la práctica una lógica específica. Se hace referencia en particular a los desarrollos teóricos de Pierre Bourdieu, quien, como fruto de investigaciones sistemáticas con una importante orientación antropológica, asigna un estatuto singular a la necesidad de una **teoría de las prácticas**, planteando instrumentos conceptuales que permiten su estructuración[3].

Se avanzará entonces en una conceptualización general, que tiene por objetivo abrir un espacio de reflexión a partir de una línea de análisis que puede contribuir a investigar la singularidad de las prácticas docentes como prácticas sociales[4].

Lo que definiría una práctica, para Bourdieu, no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la "incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone [...] Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero".

Coherencia sin intención aparente y unidad sin principio unificador inmediatamente visible, las prácticas son resultado de la aplicación de principios de percepción y de acción nunca explícitos. La ambigüedad es su resultado, lo que las aproximaría a la obra de arte.

Un rasgo característico de la práctica es que **se desarrolla en el tiempo**, recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión, y su sentido. Es por ello que sería **irreversible**.

La práctica se vincula al tiempo no sólo porque se juega 'en" el tiempo, sino, además, porque juega estratégicamente 'con" el tiempo.

[3] Este análisis se basa fundamentalmente en la obra de Pierre Bourdieu (1991), *El sentido práctico*. Los textos entre comillas sin aclaración remiten, en este capítulo, a la citada obra.

[4] Se recupera la idea de investigación, pues es fundamental, desde la perspectiva que se trata, reconocer el carácter heurístico de los conceptos, una suerte de 'disposición generalizada a la invención sociológica", el reconocimiento de una manera de pensar. (L. Wacquant, presentación de *Réponses; pour une anthropologie réflexive*, de Pierre Bourdieu, 1992).

Su estructura temporal la dotaría de un ritmo, un tempo, una orientación.

El tiempo práctico es distinto del tiempo "lineal, homogéneo y continuo" del calendario; está hecho de "islotes", dotado de ritmos particulares, 'tiempo que apremia o que se atasca según lo que se haga con él, es decir, según las funciones que le confiere la acción que se lleva a cabo en él".

Como en los juegos, en el presente directamente percibido se construiría una pre-visión, donde se anticiparían situaciones y las anticipaciones que los otros actores producen frente a ellas. Aquel que está comprometido en el "juego" decide, según ciertas probabilidades objetivas, en función de "una apreciación global e instantánea [...] Esto ocurre en el acto, en un abrir y cerrar de ojos y en el calor de la acción; es decir, en unas condiciones que excluyen la distancia, la perspectiva, la panorámica, la demora, el desapego".

Es por ello que entre las propiedades de la práctica están la urgencia, las llamadas, las amenazas, los pasos a seguir, propiedades que son producto de la participación en el juego.

La práctica, en su urgencia, implica un cierto encanto, energía, ilusión, producto de la improvisación e incertidumbre en que se despliega, y de ese encanto se deriva su eficacia social. A la vez, supone apuestas sobre el futuro. Se generan en la urgencia intervalos de tiempo que no serían tiempo "para nada" sino que sería el tiempo de despliegue de estrategias. Un retraso entre acciones puede ser en sí una estrategia. Se trataría de especies de manipulaciones del tiempo en la acción, tendientes a "sacar partido" de ese tiempo a través de esa manipulación.

Otra característica central de la experiencia práctica es **la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente**. Las estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los *habitus*, procuran la ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo, excluyendo "cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad".

El concepto de habitus, señala Alicia Gutiérrez (1994), "constituye una suerte de bisagra" en el sistema de relaciones teóricas planteado por Bourdieu, ya que "permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisociablemente en los cuerpos y en las cosas' (P. Bourdieu, citado por A. Gutiérrez, 1994).

En *El sentido práctico* (P. Bourdieu, 1980) los *habitus*, que serían

producto de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, son definidos como

> sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991).

Al aludir a disposiciones durables, el autor pone énfasis en el peso de las experiencias sociales tempranas del sujeto, estructurantes del *habitus,* que están en el principio de la percepción y apreciación del conjunto de experiencias posteriores, a la vez que de los principios de clasificación, pensamiento y acción. El *habitus* se construye socialmente en una posición en el campo social[5] y genera prácticas y representaciones –toma de posición– acerca de esas prácticas.

La durabilidad refiere, pues, a su constancia a través del tiempo, a pesar de la variabilidad de las coyunturas. El *habitus* es historia incorporada, naturalizada, "presencia activa de todo el pasado del que es producto".

No obstante no se trataría de un mecanismo que responde a reglas, sino de una "capacidad de generación infinita", que encuentra su límite en "las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas". Estaría "tan alejado de una imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales".

El *habitus* es el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas. 'Producto de la interiorización de las estructuras externas, el *habitus* reacciona a las solicitudes del campo de un modo groseramente coherente y sistemático."

Es una matriz generativa históricamente constituida, institucionalmente enraizada y, por lo tanto, socialmente variable. "El *habitus* es un operador de racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y por lo tanto trascendente al individuo."

Las estrategias que él administra son sistemáticas y, sin embargo *ad*

[5] Un campo es un sistema estructurado de fuerzas objetivas, una configuración relacional de sujetos en diferentes posiciones. Se define por un capital específico en juego (económico, cultural, simbólico). Es por ello, a la vez, un espacio de conflictos y de competencia por el capital que se juega en él. Todo campo presenta una estructura de probabilidades, de recompensas, de ganancias, de provechos y de sanciones que implican siempre un cierto grado de indeterminación.

hoc, en la medida en que ellas son activadas por el encuentro con un campo particular.

El *habitus* es creador, inventivo pero en los límites de sus estructuras. Las prácticas no se podrían deducir directamente de las condiciones presentes, aunque en apariencia esas condiciones sean su motor. Tampoco son deducibles directamente de las condiciones pasadas que produjeron el *habitus*. Para Bourdieu, sólo es posible explicarlas "si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan".

Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un **sentido práctico** que daría una especie de "unidad de estilo a todas las elecciones que una misma persona, es decir, un mismo gusto, puede hacer en los ámbitos más dispares de la práctica". Son realidades al mismo tiempo sobredeterminadas e indeterminadas. Esa unidad de estilo en que se revela la práctica se construye en y por ella, "aunque inmediatamente perceptible, nada tiene que ver con la coherencia estricta y sin sorpresas de los productos concertados de un plan".

El sentido práctico es el que permitiría a los sujetos actuar en función de "eso de lo que se trata" sin que esos actos sean presididos por conceptos. Ello es así en tanto posibilita distinguir y seleccionar rasgos o acciones pertinentes, silenciando lo que no es necesario decir porque se da por supuesto. De allí la economía de la lógica práctica, que no necesita más lógica que la puesta en funcionamiento de los principios prácticos, que funcionarían en forma implícita y pertinente.

Asentada en ese sentido práctico, atrapada en el presente, la práctica "excluye el retorno sobre sí (es decir, sobre el pasado) ignorando los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto, es decir, desplegándolas en el tiempo". El sentido práctico permite responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas. Desde este lugar, es a la vez la posibilidad de apertura a universos novedosos hasta el momento en que se actúa.

Es interesante advertir que sólo domina esta lógica "quien es dominado completamente por ella, quien la posee hasta el punto de estar poseído por ella, es decir, desposeído".

El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico refiere a la posición que ese sujeto ha ocupado y ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido una matriz generadora de ese sentido práctico que le permite mo-

verse, regulada e inventivamente a la vez, en el juego que se juega en el campo del que es agente.

La trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente.

Suscitando reflexiones

Muy probablemente, este desarrollo ha tenido una resonancia particular en los lectores. Tal vez, en algunos casos, generando reacciones contrarias, por cuanto no se trata de un discurso específico, exclusivamente sostenible respecto a la docencia. En otros, generando un efecto de identificación o reconocimiento de uno mismo a la luz de esas explicaciones.

Lo interesante, en la perspectiva de este trabajo, son las líneas de reflexión que ese planteo suscita. Lejos se está de un propósito de extrapolación mecánica. Se pretende sí generar interrogantes allí donde se producen los vacíos, donde se materializa la discontinuidad entre lo que se presentó en las planificaciones para encarar las prácticas de la enseñanza y las propias prácticas, o incluso, en el interior de las mismas propuestas.

Sobre la base de la experiencia, es posible sostener que no se trata de mirar cada clase del practicante como práctica social, sino de adoptar una visión de conjunto sobre los sujetos (incluidos los formadores) y en perspectiva. Es un llamado de atención para reconocer su historia en el presente y las anticipaciones que en él se definen respecto a lo por venir.

En las decisiones que se adopten al "calor de la lucha" de las experiencias de práctica, operará, sin la conciencia reflexiva que supone la elaboración previa, la emergencia de un sujeto en posición, de un sujeto con su propia trayectoria.

Impacta reconocer la **irreversibilidad del tiempo de la urgencia** y también el hacerse cargo del cambio de registro cuando uno se posiciona en la distancia temporal respecto a la práctica.

Impacta reconocer el planteo de la **inscripción del *habitus* en el cuerpo y en el lenguaje**, aunque, tal vez, en la orientación de practicantes se habrá atravesado la experiencia de percibir rasgos de cierta "timidez", u observado problemas de expresión, en las formas de comunicarse con los alumnos.

Este tipo de problemática emergente revelaría en alguna medida la presencia de rasgos muy arcaicos, adquiridos tempranamente en la historia de vida, que remontan a una posición, al *habitus*, a una trayectoria.

Más adelante, se abordará otra perspectiva de lectura, vinculada al campo del psicoanálisis, que también pretende dar cuenta de lo que se esboza como fractura, como malestar desde otro lugar de constitución del sujeto.

Teorizar sobre la lógica de las prácticas

Reconociendo que la práctica tiene su propia lógica, ¿sería posible dar cuenta de ella a través de una lógica diferente? ¿Sería posible pensar en la modificación de una práctica?

Desde la posición de observadores, éstas son preguntas que se formulan con frecuencia ante situaciones de prácticas de practicantes que "fracasan en relación con lo previsto", frente a innumerables y variados rituales o cuando se siente la imposibilidad de comprender lo que "allí ocurre".

Alumnos-practicantes que han elaborado minuciosamente sus clases, con la consigna de asumir una actitud innovadora y creativa, basándose en sólidos fundamentos, en el instante de las decisiones sucesivas que asumen frente a los alumnos en las aulas, o en las indecisiones, en los "no saber qué hacer", producen respuestas que no entran en los parámetros acordados, o presumibles, desde la lógica del observador.

Volviendo a la explicación sociológica, los *habitus*, principios generadores de prácticas y de representaciones, constituyen "un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables" (Gutiérrez, 1994). Aunque habría una tendencia de los agentes a ubicarse en situaciones semejantes a aquellas que los produjeron, ante nuevas situaciones, en condiciones contextuales diferentes de las que generaron el *habitus*, el actor tendría posibilidades de reformular sus disposiciones.

Pero fuera de la espontaneidad hasta cierto punto regulada que supondrían esos nuevos encuentros situacionales, sería posible pensar otro camino para introducir cambios en los *habitus*, como encarar un "proceso de **autosocioanálisis**" (Bourdieu, citado por A. Gutiérrez, 1994), de modo tal que "el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y, con ello, tomar distancia respecto de esas disposiciones" (Bourdieu, citado por A. Gutiérrez).

Esta es la condición que conduciría al sujeto a cuestionar percepciones y representaciones de sus condicionantes y de sus prácticas, apuntando de esa manera a su modificación.

Ahora bien, un trabajo reflexivo de esa naturaleza supondría la posibilidad de reconocer qué aspectos del orden de la historia de un sujeto se ponen en acto en la acción, situación dificultosa, como se planteaba

anteriormente, por cuanto la lógica de la práctica no obedece al pensamiento, a los conceptos, no se objetiva mientras actúa, sino que se rige y organiza por el sentido práctico.

Ello merecería una **toma de distancia**, una salida del juego que se juega, "hacer desaparecer las urgencias", hacer discontinuo el tiempo continuo, ver en un instante hechos que sólo se producen en una sucesión, hacer aparecer relaciones que en la acción son imperceptibles, romper el encanto, salir de las apuestas.

Tal trabajo es posible con la **mediación de otros sujetos** que, en posición de observadores, tendrían la difícil tarea de estar fuera del juego, de ser espectadores, con el riesgo que ello implica, y comprender lo que allí se juega, intentando recuperar el sentido que tiene la acción para los sujetos que son sus protagonistas[6].

Podría pensarse que una condición fundamental para encarar ese **proceso de objetivación** es objetivar, en primer lugar, cuál es la propia lógica del observador, cuál es su punto de vista, su mirada en perspectiva, ya que, al igual que en cualquier práctica social, en la práctica científica lo que se juega es un sujeto cuyo sentido práctico también es producto de una historia social.

En lo que respecta al actor, la toma de distancia respecto a su propia práctica le plantearía asumir un punto de vista 'que ya no es el de la acción sin ser tampoco el de la ciencia". Postura cuasi-teórica, el agente perdería, para Bourdieu, la posibilidad de expresar "la verdad" de su práctica, los principios que la regulan, que, precisamente, son los que esa misma práctica se obstina en omitir u ocultar.

Las prácticas de la enseñanza, inscriptas en un proceso de formación docente, son particulares, en el sentido de que **están formuladas 'a propósito"**. ¿A propósito de qué? De ser reflexionadas desde las teorías que supuestamente las orientan y desde los principios prácticos que las constituyen. Podrían denominarse entonces **metaprácticas**.

Los actores serían portadores de un conjunto de conocimientos que efectivamente han posibilitado construir propuestas de acción. En ese sentido, esos conocimientos y esas propuestas serían parte de "su verdad", aunque las prácticas se obstinaran en contradecirlos.

En estos procesos de formación de docentes, sería fundamental asumir como planteo metodológico la **progresiva reconstrucción de**

[6] Señala Bourdieu que un riesgo de la teorización es extraerle incoherencias a la lógica práctica e imponerle coherencias forzadas, que son propias de la teoría. Habla de los "efectos de teorización", consistentes en "la sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los principios de producción por el sistema de los productos". Habría cuestiones de la lógica práctica que escaparían, por definición, a la lectura teórica.

las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que se ocupan en el campo educativo (en las instituciones formadoras y aquellas en las que se concretan las experiencias de práctica), las experiencias de los agentes (categorías de percepción y apreciación, disposiciones) que estructuran acciones y las representaciones a ellas asociadas (tomas de posición).

En definitiva, se trataría de asumir una lectura de la trayectoria de los sujetos, su puesta en juego en las situaciones particulares, pero a partir de reconocer que esa deconstrucción tiene que involucrar al propio observador.

Ello significaría asumir una postura comprensivo-explicativa que oriente en los procesos de "intervención" de los formadores respecto a los procesos de práctica, con una fuerte impronta ética en este quehacer.

Los sujetos de las prácticas

SER PRACTICANTES

De la pequeñas trampas del lenguaje

¿Qué significa "ser" practicante? ¿Cuál sería el lugar que se le reserva en las rutinas escolares? ¿Qué le compete hacer y de qué cuestiones está excluido?

La imagen mental que suele construirse al aludir a un practicante, es la de una persona individualizable, que se encuentra en un proceso de formación, que aún no se ha recibido de docente –maestro o profesor–, que **aún "no es"** docente.

Como suele ocurrir con las profesiones en general, se adjudica la categoría de "ser" a una forma particular de adscripción a un rol o función; la entidad que se asigna a ciertos atributos parece ser equivalente a rasgos definitorios del sujeto. Desde esta perspectiva, se "es" la profesión; el sujeto es contrastado con un perfil, implicando un desconocimiento de su historia en tanto sujeto.

Otra cuestión interesante es analizar la definición por negación, es decir, "ser practicantes" como equivalente a "no ser docentes".

Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de "otro" que nombra, y al nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en este caso es que el practicante está en situación de **carencia respecto a una posición a la que se aspira**, a de docente, a la vez que se ratifica una **posición previa, que se está abandonando**, la de alumno.

Podría admitirse entonces que se trata de un alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente. Es decir, no sería ni una cosa ni la otra, o mejor, no ocuparía ni una ni otra posición.

En este apartado, se propone analizar precisamente qué supone ese lugar de indeterminación. Es una búsqueda de reconocimiento del sujeto practicante en su **conflictividad, en la tensión que implica una transición**.

Se intenta salir al encuentro de ideas que permitan pensar en términos positivos sobre ese lugar de constitución en el mismo acto en que contribuimos a construirlo.

Algunos supuestos

El uso cotidiano obliga a menudo a nombrar "los practicantes" sin la necesidad de aclaraciones adicionales. Hablando de ellos entre colegas, en y desde la institución superior, en la escuela donde se realizan las prácticas y con sus maestros y directivos, se sabe en general a quiénes se hace referencia cuando se los nombra.

El practicante sería una construcción de las instituciones formadoras, de las propuestas de formación, que se basaría en un conjunto de supuestos, es decir, un resto de ideas e imágenes que suscita, no explicitadas.

¿Cuál sería ese resto? Se trataría de múltiples acciones o estados, vinculados a la institución escolar donde habrán de desplegarse las prácticas; con sus alumnos, sujetos del aprendizaje; con la institución en nombre de la cual se "es" practicante; con el propio practicante.

Sucintamente, se propone el ejercicio de listar algunas de las cuestiones en juego cuando se dice "practicantes". La enumeración, seguramente, podrá ser completada o discutida en el momento de su lectura. Sería una convocatoria a **"objetivar" algunos implícitos.**

En relación con la institución escolar donde habrán de desarrollarse las prácticas, suelen funcionar como supuestos:

- una institución dispuesta a recibir practicantes;
- que esa institución tiene una historia, en el espacio en el que despliega su acción, historia de sujetos que la habitan, que puede contar con un cierto reconocimiento;
- que esa institución escolar tiene una dinámica particular, una cotidianeidad que permite distinguirla de otras;
- que existe un aula donde desarrollarán las prácticas;
- que esa aula está a cargo de un maestro o un profesor;
- que en el aula también hay alumnos, los que poseen una historia socio-cultural singular;
- que habrá un tiempo acotado y relativamente breve de permanencia en ese espacio; es el tiempo de las prácticas.

En cuanto a la institución en nombre de la cual se puede ser practicante, algunos supuestos serían:

- que se está formando en una institución particular, cada instituto superior, incluida la universidad;

- que esa institución prepara instrumental y conceptualmente para "ser" docentes;
- que, en función de ese objetivo, ha realizado una oferta sistemática de formación, que incluye la práctica como momento clave, transmitiendo un saber en relación con los contenidos del nivel para el que se forma –inicial, primario, medio o superior–.

Los supuestos en relación con el practicante:

- que trabajar en la posición de enseñante es una elección;
- que tiene "vocación" para ello, o que se trata de una opción laboral, relativamente independiente de los factores vocacionales;
- que algo sabe sobre los contenidos por transmitir;
- que, en la mayoría de los casos, no tiene experiencia previa;
- que cuenta con la posibilidad de instrumentar propuestas innovadoras, de corte metodológico;
- que en el "tiempo de la práctica" realizará gran parte de la tarea que le compete al maestro o al profesor: presentar los contenidos, organizar actividades, cuidar la disciplina, transmitir hábitos;
- que está en proceso de formación, por lo tanto, sujeto a evaluación.

Los supuestos podrían pensarse en relación con los niños, adolescentes, jóvenes o adultos, con quienes trabajará el practicante:

- que seguirán siendo alumnos, aunque cambie la persona a cargo. En ese sentido, que su lugar sigue siendo el de aprender, el de asumir el oficio de alumno, independientemente de criterios etarios;
- que se comportarán como es debido con alguien que viene de afuera, es decir, que harán "quedar bien" a la institución a la que pertenecen.

Hay cuestiones que, se supone naturalmente, no serían pertinentes o propias del quehacer de un practicante; quedarían reservadas para los sujetos de las instituciones. De ellas tampoco se habla; ellas también se mueven con la lógica de los supuestos. Se hace referencia a:

- las relaciones con la autoridad escolar, los colegas y el trabajo burocrático;
- la evaluación de los alumnos;
- la comunicación con el exterior, constituido por padres, comunidad, organizaciones sociales, ante quienes la institución o sus actores siguen siendo los referentes legítimos.

Son cuestiones que, eventualmente, habría que negociar desde una propuesta integral de formación.

Este breve análisis intenta reflejar que **"practicante" es un término que encierra una alta condensación de sentido**; se asume como una categoría casi natural en la institución formadora y en aquellas que tienen cierta trayectoria en el quehacer de recibirlos, de brindarles un espacio. En esos casos, los practicantes tendrían un estatuto más o menos claro y distinguible del conjunto de actores de una institución.

Muchos de los supuestos enunciados pueden funcionar en relación con el trabajo docente en general cuando éste se despliega bajo condiciones contractuales definidas en el interior de una institución.

Eso no ocurre con el ámbito de acciones de las que se excluye a los practicantes, que tendrían en común el vincularse a las jerarquías institucionales, al control y los juegos de poder que se producen en ese marco, y a su imagen externa. Y ello es así aun cuando la presencia del practicante, como alteridad, suele desanudar situaciones conflictivas asociadas a esas problemáticas.

Rara vez una institución o un docente decide compartir con quienes son extraños a su historia el ejercicio de la regulación escolar, el espacio en que se anudan el sentido de la identidad y la permanencia institucional, la permanencia temporal que supone el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman y cierto sentido de la posesión, que se desprende de enunciados tales como "mis alumnos", "mi curso", propios de los docentes que se desempeñan en esa institución.

Desde esta lectura, la categoría 'practicante" sería una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamiento de múltiples demandas y expectativas. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto en formación. Ser practicante sería un lugar de pasaje.

Iniciarse en la docencia

¿Por qué se recuerdan de manera singular las primeras prácticas? ¿Qué características tiene esa experiencia para instalarse como algo particularmente significativo para quienes la vivencian? ¿Son rasgos que permiten distinguirla de otras experiencias docentes?

En el análisis de esta cuestión se acude a los aportes de un enfoque

socio-antropológico[7], intentando una reconstrucción de sentidos desde las condiciones de esa práctica y su significado para los sujetos que son actores privilegiados.

Como enunciado generalizado en los alumnos y en un sinnúmero de docentes e instituciones, realizar la práctica de la enseñanza o, más condensada y frecuentemente, **realizar las prácticas**, significa "iniciarse en la docencia".

En este sentido, los "practicantes' participan de un **acto novedoso de inserción en un universo de práctica extraño hasta esta experiencia** ¿Por qué "iniciación"? ¿Por qué leerlo como rito de institución? ¿Qué marcas deja en el sujeto esta experiencia novedosa?

De hecho, la acreditación con un título –la credencial que se otorga al concluir la formación, una vez aprobadas "las prácticas"– instala ya una diferencia de estado. Ese es un medio por el que se autoriza el hecho de dejar de ser alumno para pasar a ser docente. Hay un efecto de distinción que cuenta fundamentalmente con un reconocimiento social, con cierta legitimación (determina, por ejemplo, el "poder" ejercer la docencia en uno u otro nivel del sistema educativo).

Tal vez "las prácticas" se recuerden sólo, y nada menos, por ese efecto de distinción. Pero es posible pensar también que, junto al "pasaporte" al trabajo remunerado y socialmente reconocido, operan otras cuestiones, menos transparentes, más desafiantes a un desciframiento (Coria, 1992).

Desde esta visualización, se propone pensar la **práctica como un conjunto de rituales**, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales, los formadores y practicantes, que dejarán una impronta muy significativa en los sujetos.

Serían, por ejemplo, signos de rituales las **sucesivas presentaciones** que se demandan al practicante para encarar sus prácticas: presentación en instituciones, en general formales; presentación a los docentes a cargo de los grados o cursos; presentación de planificaciones a los orientadores, a los maestros o profesores; presentación de recursos para las clases, "buena presentación", entre otras.

Pero es posible dar otro giro con el pensamiento y reconocer qué ocurre tras las presentaciones, qué se representa en cada pequeño acto.

[7] Las ideas de Pierre Bourdieu, expuestas en su trabajo "Los ritos de institución" (en *Qué significa hablar*, 1985), han inspirado estas reflexiones. El autor refiere al hecho de que el sentido de institución puede ser visto como acto, con la visión del movimiento, que rompe con la idea de la institución como lo ya dado que cuenta con estabilidad y definiciones típicas. Cuando algo se instituye, significa que se instala como legítima una diferencia que puede ser natural. Así, las diferencias sociales entre sexos, sobre la base de las diferencias biológicas, o las diferencias entre clases sociales, que quedan naturalizadas. Los ritos de institución serían los mecanismos posibilitantes de legitimación de esas diferencias. Un cierto estado puede ser transformado a través de actos rituales. Estamos frente a lo que suele denominarse en antropología 'ritos de iniciación" (por ejemplo, prácticas de pasaje de la niñez a la adolescencia).

Las diversas historias serían como **escenarios que marcan diferencias**: la historia de la institución formadora en encuentro con la historia de la institución que recibe practicantes; la trayectoria socio-cultural de los practicantes; las representaciones de esos sujetos respecto a la escuela, al sentido de la experiencia escolar.

El pasado se presentifica. No da lo mismo pertenecer a uno u otro instituto de formación cuando se llega a una escuela para asumir las prácticas. Así, sería posible reconocer una gran diversidad en los recorridos formativos en otros ámbitos escolares. El carácter de la propuesta de formación es una variable fundamental, al punto que en muchos casos el recuerdo de las prácticas se traduce en palabras como "no quiero recordar".

También se hacen presentes las trayectorias de los sujetos practicantes. En el "acto principal" de dar las clases largamente pensadas, fundamentadas, programadas, se actúan múltiples deseos y mandatos, múltiples maneras ya instituidas de pensar y actuar. Entran en escena silenciosamente y se convierten en escenario, en habitualidad, que da cuenta de una posición en el campo socio-cultural.

Los practicantes son tales dentro de una institución formadora, pero esa homogeneidad de posición escolar esconde la **heterogeneidad de experiencias de vida, de formas de percepción y apreciación de la realidad, hechas cuerpo y lenguaje.** Cuando se juzga que un practicante carece de creatividad porque se maneja con estereotipos, en fin, porque no innova, en parte se estaría emitiendo un juicio de valor sobre esa historia, que busca repetirse aun cuando la voluntad o los requisitos institucionales indiquen otra cosa.

Probablemente, con el paso del tiempo, estas cuestiones no formen parte del recuerdo porque son constitutivas, por familiares, porque, a pesar de todas las novedades y de los esfuerzos de modificación, su modo de estar presentes sea permanecer sin hablar, aunque se dejen oír.

Hasta aquí se ha esbozado una idea fuerza que en parte permite responder a la pregunta formulada inicialmente: ¿qué hace de "las prácticas" una instancia tan importante en la formación que dejará sus marcas en la trayectoria futura, que vuelve en recuerdo casi ineludible: la idea de los **ritos de iniciación con sus transparencias y opacidades**?

Otra perspectiva de lectura de la fuerza de la iniciación es la de analizar qué implicaciones tiene respecto al sujeto practicante en tanto propuesta relacional con los alumnos con los que tiene que trabajar.

Este encuentro puede destacarse como uno de los más significativos en el proceso de práctica en las instituciones.

Si bien en el marco de un buen número de propuestas formativas se realizan experiencias previas de observación o microexperiencias en diferentes asignaturas de los planes de formación docente, es en el momento de "las prácticas" cuando el practicante **se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza**, con la intencionalidad que lo caracteriza. Es el primer encuentro con el niño, el adolescente o el adulto "imaginados", pensados teóricamente. Es el momento de la puesta en acto, con toda la carga de implicación personal que lo caracteriza, en la medida en que se encuentran cuerpos, imágenes, palabras, sujetos en un vínculo.

La iniciación en la práctica de la enseñanza tendría su fuerza y su poder movilizador en la medida en que lo que allí se pone en juego es una demanda de **hacerse cargo de las diferencias**, reconocerse a sí mismo en ese lugar de encuentro, donde se trata de construir una posición, la de docente-practicante, que no puede eludir las múltiples demandas de estos "otros", que son en definitiva quienes terminarán por legitimarlo a partir del reconocimiento que le otorguen (Coria, 1992).

Escenario de demandas, deseos y posibilidades, **la forma que asuma este proceso de "iniciación" marcará significativamente la historia de la formación permanente** que caracteriza esta práctica profesional.

Las prácticas serían un **desafío a la imaginación**. Cuando se recuerdan las primeras prácticas, se reconoce el rastro de la dimensión de un gran esfuerzo en la búsqueda de alternativas, que se materializan en multiplicidad de recursos y estrategias metodológicas innovadoras. Con la idea de modificar lo que se observó, con el desafío de que los elementos del aula pueden ser diferentes por efecto de una intervención, a veces, casi redentora, los practicantes realizan un despliegue que sitúa a los sujetos en un escenario muchas veces desconocido. Las prácticas impactan. Signo en parte de la demanda que se instaura al practicante, sería centralmente ejemplo de una apuesta personal. Es por eso que, transcurridos los años, suele afirmarse que nunca se vuelve a vivir algo semejante a las prácticas, que quizás eso sólo fue un paréntesis en la historia del trabajo docente, que quedó apresado en la rutina y en la improvisación.

Por ello, las prácticas de la enseñanza, como momento de la formación, suelen ser nombradas, en muchas oportunidades, como una "ficción", como el hacer "como si se fuera docente", pensando que "la verdadera práctica" vendrá después, caracterizándola básicamente por la posesión del grupo de alumnos propio, por la existencia de un nombramiento efectivo en la red institucional y hasta por el desaliento y la inercia.

Si bien estas ideas pueden asentarse en ciertas condiciones objetivas, puesto que, como se afirmaba, las prácticas son una construcción en el interior de un plan de formación, ellas constituirían una antici-

pación muy significativa en lo que se refiere a la construcción de lugar de docentes.

Podría hipotetizarse que esa anticipación se daría en **dos planos de aprendizaje**, que serían estructurantes del quehacer docente:

- El aprendizaje de la urgencia de la práctica, el aprendizaje del tiempo en la enseñanza. La dimensión del tiempo en su objetividad puede ser capturada en acciones de observación. Pero su perspectiva interna, como instantes de tiempo en que se toman decisiones que definen en el segundo a segundo lo que va a ocurrir allí, se puede medir en el mismo acto de enseñar.

- El aprendizaje de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender. La observación de la simultaneidad de ambos procesos puede contribuir a consolidar la idea, a veces sostenida como ejemplo de perspectivas democráticas en la enseñanza, de que el enseñar se estructura sobre la base de una relación horizontal con quien aprende, por lo que se eliminan las diferencias. Es en las prácticas donde por primera vez se experimenta esa diferencia: se es actor principal de la puesta en juego de infinitas formas de reconocimiento y desconocimiento desde una u otra posición. Es en las prácticas donde se devuelven miradas o se niegan, se dirigen gestos o se ocultan, se responde con palabras o con indiferencia. Y en esos pequeños actos se reconoce que no es lo mismo ser docente que ser alumno.

De la palabra al cuerpo

Una propuesta para asumir una práctica docente es un texto con fuerza discursiva. En tanto discurso, se construye con palabras y con imágenes, de otros sujetos que preceden el acto de escritura, de quien lo escribe, de quienes lo recibirán, de lo que vendrá.

Lo que constituye la propuesta de enseñanza, sin embargo, deja de ser pro-puesta para pasar a ser "puesta" en juego en el escenario de las prácticas, en el tiempo de las prácticas y entre los sujetos que comparten la experiencia.

Esa puesta en acto incorpora un **nuevo orden a las palabras y a las imágenes anticipadas**, construido también con palabras e imágenes, pero que se mediatizan ahora por el encuentro de miradas, gestos, voces. Se suele señalar con frecuencia que es en la hora de las prácticas cuando los practicantes ponen, precisamente por primera vez, el cuerpo.

Las palabras enunciadas se anuncian ahora de múltiples maneras y corren, en esos tiempos urgentes de la práctica, con el beneficio o riesgo de ser escuchadas u obviadas, comprendidas o rechazadas.

De cuerpo presente, en el momento del encuentro se construye **un universo que suma lo impensado y la posibilidad de la falla** a la anticipación que, por meditada y sostenida en argumentos más o menos sólidos y coherentes, parecía estar exenta de fracturas.

La inmediatez, una de las categorías que Jackson utiliza para describir el acontecer en las aulas, que es retomada y discutida por E. Remedi y otros (1987), se ordena sobre la lógica de las pistas, una lógica de lo imaginario que se despliega en un circuito reglado que parecería ser más o menos típico.

La inmediatez de los acontecimientos de la clase revela la importancia que los maestros dan a las indicaciones pasajeras del comportamiento de los alumnos, que serían verdaderos signos de su desempeño. Se trata de un registro afectivo, no mediado por la reflexión, por el que el docente mira y selecciona actitudes, gestos, expresiones que confirman que ejerce adecuadamente su función.

Los gestos de afirmación, negación, aburrimiento, distracción o indiferencia son novedosos para el practicante, en tanto será la primera vez que los reconocerá como actor. Constituyen los signos que habrán de devolverle la imagen de 'docente", que lo ratifican o no en su posición.

Sin embargo, estos códigos constituirían tipificaciones institucionales, y por ello el practicante los habrá aprendido, en realidad, desde la posición de alumno, en su paso por las aulas.

La novedad dejaría de ser tal, en tanto el practicante como alumno habrá aprendido que el éxito pedagógico se traduce en rostros de placer, entusiasmo, movimientos de afirmación; en tanto, las señales de que las cosas no funcionan se demuestran en el desinterés, rostros de aburrimiento y pasividad.

Haciendo por un momento abstracción de la situación singular que se genera por la presencia de observadores durante las prácticas, la manera especial en que se plasme este acto constitutivo de la relación de enseñanza entre sujetos alumnos y sujetos practicantes, desde la perspectiva de la lógica de las pistas, dependerá en gran medida de las características etarias de los sujetos alumnos.

En edades tempranas, el practicante estaría en la posición de maestro sustituto sin que opere un reconocimiento, más allá de lo afectivo, del cambio de situación. Será otro maestro, a veces más reclamado, más lúdico, más cariñoso o más reprensivo.

Es probable que esa posición sea rápidamente aceptada sin que medien estrategias de complicidad o simulación por parte de los alumnos. Quizás los procesos identificatorios, a pesar del corto tiempo en términos relativos que supone la permanencia en las aulas, se puedan pensar de modo semejante a los que tienen lugar en el trabajo habitual. Se tratará, una vez más, del amor al maestro y de las posiciones próximas a los referentes familiares.

Instalada y aceptada la relación por la incidencia de la palabra del maestro de grado que autoriza ante los niños la presencia del practicante, la tarea, bajo el signo de la algarabía o el juego, seguirá su curso, obedeciendo a reglas semejantes a las que la caracterizan, en tanto discurso educacional cotidiano.

A pesar de que el practicante ha elaborado una propuesta metodológica 'superadora" para encarar sus prácticas, que se supone atentamente reflexionada desde diferentes aportes disciplinarios –teorías del aprendizaje, de la enseñanza, del propio objeto a enseñar– es posible que reaparezcan ciertos rasgos típicos de ese discurso educacional por efecto de los aprendizajes anteriores, tanto propios como de los alumnos, de su socialización en esos lugares[8].

La puesta en acto de estas reglas implícitas puede llevar a malentendidos, a esos juegos de expectativas y tipificaciones imaginarias, que sostienen el encuentro descentrado del conocimiento en sí y centrado en procesos de interpretación de lo que se espera ocurra en el aula.

Cuando ya se trata de sujetos alumnos en los que el reconocimiento del lugar de "maestro" se asienta con más fuerza en el saber de que dispone, no ya sólo el saber que se supone como estructurante de la relación, sino también, en las puertas que abre el docente para abrirse camino en el mundo del conocimiento, el problema toma un giro un tanto diferente.

Es posible pensar en el aprovechamiento de ciertos cauces que se abren en esa lógica de las pistas, en un juego también relativamente reglado. Es la apertura de los canales de la simulación y la complicidad.

Simular que se atiende, que se sigue el hilo de la clase, es un proceso de invención de estrategia que no sería exclusivo de la situación de práctica de la enseñanza. Sin embargo, en estas instancias podrían cobrar fuerza ciertos síntomas de lo que algunos autores denominan estrategias de "sobrevivencia" en el aula.

¿Qué ocurre cuando el practicante se equivoca? ¿Qué ocurre cuando inicia su intercambio sosteniendo que está en la misma posición que los alumnos, es decir que es tan alumno como ellos? ¿Qué ocurre cuando entre los alumnos comienzan a emerger ciertos "pactos" por los que las preguntas de saber se transforman en preguntas provocativas, de puesta a prueba del saber? ¿O, cuando, instalados en el descubrimiento de que los practicantes serán también evaluados, comienzan a buscar alianzas para garantizar el éxito a doble vía? ¿Qué definiría en este caso el éxito y el fracaso?

Las respuestas de los practicantes pueden y suelen ser múltiples. He allí mucho de lo que ocupa el tiempo de la lógica de esa práctica: construir reglas implícitas desde las estrategias, no siempre conscientes, que se esbozan en su trayectoria como sujetos.

Pero en este caso se impone ya quitar el paréntesis a la presencia de los observadores en las aulas: docente-tutor y profesor del curso.

Es quizás esa presencia la que define las condiciones de posibilidad de que este tipo de comportamientos adquiera fuerza porque, imaginariamente, actúa como un lugar de reflejo en el que se miran las novedades.

Más allá del carácter intencionalmente colaborativo de esta actividad, la observación opera en este caso como espejo. En él no sólo se mira el practicante, sino que se dibujan los perfiles de la interacción con los sujetos alumnos; ellos mismos lo viven como un vértice clave y buscan un punto de existencia.

Para esos alumnos, la presencia del observador opera como refuerzo al espontáneo y libre juego de la complicidad y la simulación. Estos procesos encuentran en la observación una manera de hacerse más conscientemente sostenidos. Es allí donde puede evidenciarse la falla del practicante, que será tal en la medida en que se rompe la autonomía ficcionada de la soledad del aula, porque, si bien nunca se está definitivamente solo en ella, es cierto que se lo está menos cuando los que participan prestan atención a la presencia de cuerpos que no son los que definen la emergencia –en el doble sentido de urgencia y surgimiento– del acto educativo.

Ahora bien, va de suyo que **no todo lo que ocurre en el aula es de dominio de lo imaginario**, y que, por imaginario, no sería "malo". No se abre en este caso un juicio de valor. En realidad, se alude a procesos que aproximan a ciertas maneras de "vivenciar" los procesos de práctica.

Se pone el acento en estas cuestiones dada **la importancia que tiene el encuentro de cuerpos**, que, en sus movimientos, posturas, po-

[8] Siguiendo en esto a Edwards y Mercer (1988), al hablar de discurso educacional y sus reglas básicas, se hace referencia a las comprensiones implícitas que deben tener los participantes en las situaciones de intercambio, por encima de cualquier comportamiento estrictamente lingüístico, a fin de dar sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir o intentando conseguir al decir algo.

El conocimiento compartido común, dentro del cual tiene sentido el discurso, incluye todo tipo de experiencias compartidas lingüísticas, no lingüísticas, supuestos, percepciones, comprensiones. Esas reglas básicas serían:

"1. Es el maestro quien hace las preguntas.
2. El maestro conoce las respuestas.
3. La repetición de preguntas supone respuestas erróneas".

Cuando los alumnos preguntan, "pueden estar buscando información, guía o permiso para hacer algo", en tanto, cuando el maestro pregunta "...está comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, poniendo a prueba su conocimiento, comprobando si prestan atención, definiendo su agenda en cuanto a pensamiento, acción y discusión [...] la mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del armamento discursivo de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común". Así, el maestro puede actuar como árbitro de la validez de los conocimientos.

siciones en el espacio, dan cuenta, además de ese universo imaginario construido en la interacción, de "algo que se es" (P. Bourdieu, 1980), y de lo que no se es consciente al punto de poder reflexionar mientras se actúa.

Esos cuerpos aprendieron tempranamente, en el espacio escolar, el juego que allí se juega, las normas de la respuesta adecuada, los buenos hábitos, el respeto, incluso, las formas de expresar la resistencia.

Esos cuerpos se encuentran, en el tiempo de las prácticas de la enseñanza, mediatizados por una intencionalidad, plasmada en una propuesta que pretende ser innovadora a la vez que formativa, pero no pueden eludir los mensajes que producen en tanto cuerpos y la **eficacia simbólica** que esos mensajes pueden llegar a tener.

De la manera en que el practicante pueda objetivar estos procesos dependerá en gran medida la posibilidad de dar cabida a los canales de la transmisión y apropiación de conocimientos, que definen esa intencionalidad explícita de esta práctica formativa, en contrapunto con los canales de la simulación y la complicidad. Y ello mucho tiene que ver con la manera en que se asume la posición de acompañamiento de las reglas que el docente formador inaugure en el ejercicio de la especificidad de su trabajo.

LOS FORMADORES

Al analizar los procesos de práctica de la enseñanza, desde la perspectiva de los sujetos formadores, se plantean múltiples interrogantes que expresan, de algún modo, las implicaciones y complicaciones que esta posición pone en juego.

Antes de considerar un posible enfoque que encuadre el trabajo de formación en ese proceso, se propone un ejercicio de reconocimiento de lo que podría caracterizarse como la **dramática de este lugar**.

Ocurre que, a pesar de ocupar una posición relativamente resguardada, el docente que la asume se hace cargo de un sinnúmero de situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal.

Darse cuenta de esta problematicidad supone ciertos modos centralmente interrogativos de encarar la tarea. No obstante, aunque no se sea demasiado consciente de las aristas de la complicación, ella se impone con insistencia. Con diferentes matices, recorre pensamiento, imágenes, percepciones del docente, se expresa en forma de malestar, habla en parte de cierta cuota de sufrimiento del docente formador.

Un nudo central de la cuestión quedaría definido por la **variabilidad de situaciones** que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes. Ya no se tratará de la clase cuyo recorrido queda delineado "antes" del encuentro, sino de

un trabajo que supone operar con el pensamiento de otro, en un aquí y un ahora, sin que sea prácticamente programable, con fuertes intuiciones sobre lo que el otro puede o no hacer; pero abierto al desconcierto de la imposibilidad de predecir tan sólo parcialmente.

Este esfuerzo de anticipación relativa y sin garantías de lo que vendrá, por estar sujeto a la lógica del pensamiento y la producción de otro, es lo que dotaría, en parte, de singularidad al trabajo de un docente formador de practicantes, haciendo las veces de estructura de esta función.

Podría sostenerse que ello dramatiza con crudeza, o al extremo, mucho de lo que en el fondo ocurre con las prácticas docentes en general cuando lo planificado pierde lo estrictamente previsto por efecto de sus resignificaciones obligadas en contacto con alumnos.

¿Cómo inicia un docente el diálogo con un practicante cuando se trata de discutir una propuesta para las prácticas? No se puede definitivamente apuntar lo que hará. Acaso el docente formador de practicantes formule algún interrogante como disparador; pero es posible suponer que, salvo en escasas excepciones, cuando se reúnen grupos de alumnos, el docente no realiza, por ejemplo, exposiciones teóricas sobre la temática.

Su mirada, no obstante, oscila atenta al proceso de los practicantes, por momentos articulado, por momentos confuso o inconexo. Ello implica un **esfuerzo sostenido por descentrarse**, reconociéndolos paso a paso, razón por razón. Esto sería condición para poder articular palabras con sentido en relación con la singularidad de las propuestas, a menos que la opción sea la de permanecer bajo el cobijo del propio discurso.

En este ejercicio, ya situados en el momento de las prácticas intensivas, cabría preguntar:

> ¿Qué efectos tiene en el docente formador el fracaso de un practicante? Si fueron los docentes formadores quienes acreditaron para que el practicante llegue hasta las aulas, ¿quedan involucrados en ese fracaso?
> A la inversa, cuando el éxito caracteriza las prácticas intensivas, ¿puede un formador dejar de sentir cierta completud y relativo placer, como si se tratara de un efecto exclusivo de su actuación previa?
> ¿Cómo aceptar, en uno y otro caso, que las prácticas "le pertenecen" al practicante, aun cuando se trate en general de construcciones sociales?
> ¿Cómo adoptar una posición en la que no se desdibuje el lugar del formador ni por defecto ni por excelencia?

La posición del docente formador tiene como lado oscuro casi inevitable, y como también ocurre en el caso del practicante, el estar su-

jeta a demandas múltiples. La voluntad de contribuir a la formación de otro se articula con un orden que lo rebasa.

Dadas ciertas condiciones objetivas, representa a la institución formadora y parecería que, por efecto de carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada.

Desde su subjetividad, al vivirse a sí mismo como representante, es difícil eludir niveles de conflictividad importantes en el trabajo; no es sencillo construir un encuentro placentero en y con él. Es difícil la discriminación. Por otra parte, dependerá del carácter de la práctica su modo de relacionarse con los maestros o los profesores del aula. La complicidad con el docente o la defensa del practicante ante éste suelen plantearse como formas que asume esa relación.

Ser formador de practicantes no es un trabajo tranquilo.

Hasta suele construirse como trabajo, en espacios de relativa soledad; cuando no se generan instancias que posibiliten socializar con los colegas los detalles de las experiencias vividas. Por momentos, esa soledad parece desdibujarse cuando se suman a los practicantes los docentes de las instituciones, quienes, desde sus necesidades, encuentran en los docentes formadores una posibilidad de escucha, mientras el practicante se recuesta sobre el pizarrón o distribuye una guía de trabajo.

En los pequeños actos de la formación, con practicantes, maestros o profesores, el docente formador se incluye en la tarea a partir de su sentido práctico. Quien forma practicantes se expone al ritmo de las prácticas y al complicado aprendizaje de moverse junto a quienes son sus actores principales.

Los formadores de practicantes suelen tener **apuestas silenciosas en el juego de las prácticas**. Pero, aun en un marco de cierta dramaticidad, se trataría, como en el caso de los practicantes, de encontrar un lugar donde su palabra no se pierda en vericuetos en los que, muy probablemente, no se reconozca.

Una significación para este lugar

Se propone discutir un modo de entender la práctica de los formadores en procesos de práctica de la enseñanza. Ello no supone eludir ni borrar la dramaticidad planteada anteriormente. Quizás, por el contrario, suponga como enfoque una manera de ser más consciente; por lo tanto, tal vez no constituya un buen antídoto contra el malestar.

Sin embargo, se procura priorizar: saber a no saber; interrogar a negar; compartir y confrontar a simular ser completos y coherentes a priori. ¿Cuál es entonces el lugar del formador de practicantes? ¿Se tratará de acompañar o de orientar su labor?

Hasta aquí se ha hecho alusión general al "formador". Es común, sin embargo, utilizar diferentes formas de nombramiento, cada una de las cuales implica un mandato fundacional del lugar con consecuencias prácticas. Así, suele llamarse profesor de prácticas o guía, coordinador orientador, papel que no en pocos casos es asumido por un director de estudios.

La nominación de **orientador** pretendería avanzar respecto de la de coordinador, adoptada con cierta frecuencia en algunos institutos de formación docente, por entender que en este último caso la tarea se vincula más a la gestión-organización de la etapa de prácticas.

Ser orientador significaría ya un cierto nivel de intervención más centrado en el apoyo a los procesos de elaboración de la propuesta de enseñanza por el practicante, en el sentido de **compartir el proceso constructivo** por él encarado.

Este proceso plantearía, siguiendo a Bruner, elaborar "plataformas de entendimiento mutuo", generando "formatos de interacción", es decir, microcosmos de interacción social que establecen pautas que regulan los intercambios; estos formatos que no sólo se utilizan, sino, sobre todo, interiorizan, de modo tal que, en tanto apoyos, son provisionales y por lo tanto desaparecen progresivamente.

Las ideas precedentes, ligadas a las de "andamiaje" y "traspaso de competencias" sugieren la necesidad de construir espacios de conocimiento compartido. Ello significa esforzarse por crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común enriquecido constantemente.

En este sentido, podría pensarse en **recuperar la idea de tutoría** por parte del formador, despejando el componente de cuidado o protección, al asociarse a figuras parentales, o el de direccionalidad absolutamente predeterminada, en el uso agrícola del término[9].

Significada desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, sobre todo en relación con la elaboración de su propuesta, teniendo especial cuidado de no imprimir una determinada dirección que, consciente o no, se ajuste a las expectativas y representaciones previas del formador.

De ahí la idea de acompañamiento como observación y registro atento, que permite identificar las instancias en que es necesaria la intervención y en qué sentido es necesaria, de modo de no interferir el proceso creativo del practicante.

[9] *Tutor*, en sentido agrícola, significa sostén o guía, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento. En sentido general, persona que administra los bienes de un menor o persona de capacidad civil incompleta. En sentido figurado, tutela.

El logro de este punto de equilibrio, que permite un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar a seguir la dirección definida explícita o implícitamente por quien actúa como referente autorizado, legitimado institucionalmente, es el problema más delicado al asumir la tarea docente en relación con las prácticas de la enseñanza. Sobre todo cuando, en el reencuentro con ellas, se actualizan en el docente formador los supuestos teóricos y prácticos que, desde su trayectoria, le permiten indagarla y, en consecuencia, imaginar alternativas posibles.

La tensión, el debate interno, parecen ser inevitables e inciden en las diferentes formas de asumir la tarea. En algunos casos, el formador operará como facilitador de las búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante; en otros, obturando la posibilidad de interacción al no poder tomar distancia de los propios enfoques y posibles derivaciones a propuestas concretas que él realizaría.

Abrirse a la escucha y comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por practicantes no es tarea fácil. Implica poner en suspenso los propios deseos de realización, que derivan de una suerte de mimetización con el lugar de practicante.

Estos múltiples entrecruzamientos se relacionan con temas planteados desde estudios y encuadres diferentes en el campo de la psicología, como los relativos a procesos identificatorios, transferenciales, profecía de autorrealización, entre los principales.

Quizás de lo que se trate es de abrir un espacio de diálogo donde **la asimetría propia de los procesos de enseñanza quede en suspenso**. Quizás, ante las instancias de prácticas intensivas (residencia) ya haya que posicionarse, aun reconociendo las diferencias, en la perspectiva de **diálogo entre pares**, pero reconociendo también que, como tal, planteará confrontación de ideas, momentos de demanda y distanciamiento, pero marcados por la necesidad de trabajar las propias ideas por parte de los practicantes. No se trata sino de abrir espacios de intercambio, de negociación de significados y, a partir de ello, dar lugar a la generación de una propuesta que exprese sobre todo el proyecto del practicante en relación con sus prácticas.

Esto no sólo facilita el proceso constructivo en esta instancia, sino que abre posibilidades para una relación clara en la coparticipación en sus diferentes momentos, incluidas las instancias evaluativas.

Será pues fundamental poder reconocer lo que se juega en esta relación y, desde allí, ir armando la propuesta de trabajo, que, por otra parte, plantearía desafíos diferentes según los contextos, las instituciones y los sujetos involucrados en cada caso.

De otros enfoques

En la formación de docentes se estaría difundiendo como otra perspectiva la tendencia a incluir como un eje la revisión de propuestas construidas por expertos. Surgen al respecto algunos interrogantes que interesa debatir.

Desde el punto de vista cognitivista, en los últimos años han sido objeto de análisis y de experiencias diversas las diferencias entre sujetos expertos y novatos en la forma de resolver problemas y ejecutar tareas específicas. Sin embargo, hasta la fecha, los estudios comparativos entre novatos y expertos han tendido a ser demasiado estáticos y descriptivos. No hay respuestas firmes a preguntas tales como: ¿cuáles son las condiciones que hacen que una persona concrete la transición de novato a experto? ¿Estas condiciones, son las mismas en relación con distintos campos? ¿La experticia refiere a un campo de conocimientos o a un área limitada de problemas? (Pozo, 1989).

Por otra parte, parecería que en el caso de las prácticas de la enseñanza, en tanto prácticas multideterminadas, y por lo tanto altamente complejas, con espacios de incertidumbre muy amplios, no sería sencillo definir condiciones de experticia.

En todo caso, y es frecuente que esto ocurra, es factible detectar esa calidad en relación con alguno de los aspectos comprometidos en esta práctica (tratamiento de los contenidos, elaboración de materiales, coordinación del trabajo grupal, etcétera) y difícilmente en el conjunto de tareas implicadas. Esto dificultaría la identificación de expertos.

Tampoco está resuelto aún desde el cognitivismo en qué medida el reconocimiento de las formas en que un experto resuelve problemas hace posible el tránsito de novato a experto. Se estaría trabajando más en la línea de aprovechar la experticia para generar en los novatos las condiciones propicias para el cambio conceptual.

Desde otra perspectiva de análisis, la idea de trabajar propuestas de "expertos" podría reconectar con la **tendencia a modelizar**, de fuerte tradición en la formación de docentes. Al decir de Carrizales (1991), con la tendencia "a elaborar mundos felices, plenos de orden, homogeneidad, sin conflictos y sin historia, violentando de este modo la realidad".

Los modelos, en tanto ligados a evidencias desde las que se elaboran otras evidencias, controlan la angustia ante lo desconocido, dan seguridad, pero también, como esquemas simplificados, avalados por comportamientos preestablecidos, estereotipan, convierten en realidad el pronóstico, generan imágenes sin sujeto.

La idea es hoy, siguiendo a este autor, **sustituir la tendencia a modelizar por la tendencia a diseñar**. Ésta se caracteriza por construir

porvenires que no son puros; incorpora las contradicciones tomando posición en ellas. No atenta contra lo desigual, pues no pretende ordenar. En todo caso, propone nuevas razones que conmuevan las certezas oficializadas.

DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES – adscriptos

Mirar desde el lugar del docente de la institución en que se realizan las prácticas plantea un giro sustancial en el análisis. Exige alterar el orden de los significantes, poniendo por delante la primacía de otro sujeto, **cuya preocupación central es asumir procesos de enseñanza en diversas disciplinas, y no la formación de practicantes**, aunque por tradición los reciba.

Esta situación, por sí misma, ya propone algunos signos para ser interpretados. El docente de las instituciones, a menos que se lo convoque explícitamente, no participa de la intencionalidad que caracteriza esa formación.

Sería factible interrogarse entonces: ¿por qué y para qué un docente se dispone a facilitar el lugar en que se reconoce en tanto maestro: para que otro ocupe su lugar? ¿Cuál es el sentido que tiene esta actividad para él? ¿Cuáles son los beneficios, cuáles, los costos?

Puede ser por muchos conocido que hay ocasiones en las que no se trata de una disposición en el estricto sentido de una voluntad de apertura. Suele ocurrir que, en las escuelas en las que se realizan las prácticas, la cuestión de recibir o no practicantes sea decidida relativamente al margen del deseo del docente a cargo. Ello tendrá sus propias consecuencias; y su tratamiento se deja por ahora en suspenso.

Debe admitirse, sin embargo, que el mero hecho de abrir las puertas de un aula supone, al menos abrir en simultaneidad un conjunto de situaciones posibles: la de ser mirado, mostrar o dejarse ver; su inversa, la posibilidad de mirar a otro; también, un acto de entrega, compartir un tiempo de trabajo, o de relativa búsqueda de otras condiciones cotidianas, es decir, repartir de algún modo ese tiempo.

Cualquiera sea entonces el motivo, e incluso, el modo en que un docente asume esta actividad, es preciso reconocer el "valor de exponerse', en el doble sentido de valentía e importancia, al abrir el espacio donde se producen los que constituirían "secretos" de las singulares formas de encuentro de un docente con "sus" alumnos.

Casi de modo inevitable, es frecuente escuchar innumerables razones que sostendrían la decisión del docente de recibir practicantes: aprender, actualizarse, conocer métodos nuevos, hasta la obligatoriedad, entre otras.

Sin embargo, cuando el docente alude a su historia de formación,

estaría dando cuenta de una razón que tendría tal vez más peso. Reconocerse en el pasado como sujeto expuesto a la necesidad de que otro "preste" su grado o curso para realizar las prácticas, en sus tiempos de iniciación, se transforma en el presente en un acto solidario.

Podría descubrirse otro sentido en ciertas expresiones típicas, por ejemplo, "tengo practicantes", que en el acto de habla se pronuncian, al tiempo que un gesto o el tono de voz señalan pesadumbre, cansancio, signos de interrupción de la actividad cotidiana.

"Tener practicantes" remitiría a una posición novedosa para el docente: **tener algo que ver con la iniciación de otro**. Ser artífice de una posibilidad, que otro se inicie, aunque éste no sea el eje de los actos de formación que asume.

Sería posible pensar que este análisis se relaciona poco con las "cosas dichas" en los pasillos, en los recreos, o hasta en el lugar del descanso que se encuentra cuando un practicante da sus clases. En realidad, es algo de lo que casi no se habla. Ya se ha planteado la fuerza con que queda registrada la marca de la iniciación en la docencia. Para ello, evidentemente, son muchos los sujetos que participan, aportando desde sus propias perspectivas.

El docente que "entrega" su aula para esta experiencia, aunque sean débiles los trazos que deje, **entrega algo que siente le pertenece y tendrá probablemente como beneficio, una vez más, alguna seña** que, algún día, será recordada.

Tal vez en la experiencia de "salir a buscar" escuelas y maestros, o profesores "dispuestos", tengan también alguna resonancia ciertas aulas que, al tiempo que abren sus puertas, las cierran al margen del beneficio que puedan recibir en el futuro.

Ocurre que, considerada en sí misma, la presencia de practicantes y docentes formadores irrumpe en la actividad cotidiana y la interrumpe; fundamentalmente, presentifica una alteridad que está puesta a prueba, pero que **pone a prueba** a la vez **los propios modos de desenvolverse. El tiempo de las prácticas sería como un tiempo de sobresalto**.

El practicante y los docentes orientadores ocupan tiempo y espacio escolar, pero, fundamentalmente, ocupan parte del tiempo interno del docente a cargo del aula, el que los imagina de un modo muy particular.

¿Cómo se construye el lugar del practicante en el imaginario del docente a cargo del curso o grado?

En función de los sujetos y contextos singulares, podrían articularse, seguramente, variadas hipótesis que den cuenta de una superposición de imágenes acerca de ese lugar, algunas más nítidas, otras sin límites definidos. Ellas serán producto de las formas de relación concretas que se construyen en un proceso que se va diversificando según la

historia de cada institución, de los docentes participantes y de la relación misma.

Con la necesidad de profundizar en una búsqueda investigativa, se ponen en discusión dos núcleos hipotéticos que posibilitarían avanzar en la comprensión de esa construcción imaginaria. Ellos refieren a la idea de **autonomía del trabajo docente y a la evaluación de su práctica**.

Podría sostenerse que el profesor que vive su trabajo en el aula como espacio de **autonomía** siente que ésta peligra con la incorporación de los practicantes y docentes que lo acompañan.

La idea de autonomía gira, según el planteo de Jackson (1975), alrededor de la relación de los docentes hacia sus superiores, colegas y el currículum.

Resguarda el hacer de la mirada o las medidas de control sobre el desarrollo de la práctica. Resguarda el espacio de la acción; hace posible gestar un contexto autónomo para su trabajo. Apela y se centra en la idea de "aislamiento" con que se ejecuta la tarea y la resguarda de la posible invasión de este lugar.

El concepto de aislamiento se entiende en cuanto el docente está solo en el interior del aula y no consulta las decisiones que toma. El aula es lo privado versus lo público, que es la institución. Es es lugar donde, supuestamente, la institución no entra, queda afuera cuando el aula cierra sus puertas.

Estas ideas acerca de la autonomía son comúnmente aceptadas y expresan la construcción de una imagen social del docente, compartida no sólo por él, sino por algunos enfoques desde los que se lo estudia. Aunque el desempeño autónomo constituya una caracterización discutible[10], así se autopercibe el docente.

¿Por qué necesita sentirse autónomo? ¿Por qué defiende esta idea con tanta fuerza? Algunas explicaciones sugieren que "sólo desde la autonomía puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo, del que puede ser ideal" (Remedi, Aristi, Castañeda, 1987).

Si se piensa en la entrada al aula de practicantes, el problema no se plantearía, claro está, por su posición institucional. Sin embargo, hay algunas razones de orden interinstitucional que se ponen en juego, y de modo diferenciado según la forma que adquiera la experiencia y el momento en que ésta se desarrolla.

Durante las **observaciones**, el practicante puede ser construido como "representante" de la otra institución. Si por sí mismo no genera temor, ya que se trataría de un sujeto "en formación", la autonomía del

[10] Eduardo Remedi discute este tema en el texto *Maestros, entrevistas e identidad*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.

maestro o el profesor se vería violentada por lo que el practicante pudiera llegar a decir y, sobre todo, a escribir[11] acerca de él mismo y de su trabajo en un tiempo que rebasa el de esa observación. La escritura operaría como el espacio de la publicidad, mediada por la interpretación de algo observado.

Ya en las **prácticas intensivas**, el practicante ocuparía el lugar de caja de resonancia de los saberes previos de los alumnos. Aunque admita teóricamente que la asimetría de lugares en los procesos de enseñanza es estructurante de la relación, la imagen potente que construye el docente es que lo que los alumnos saben o no saben lo compromete de algún modo por cuanto él habría sido artífice de una posición de transmisión.

Se podría coincidir en que, cuando los alumnos "no responden" adecuadamente a las solicitudes de los practicantes, los maestros o profesores se preocupan y tienden a justificar de alguna manera la situación, o, a la inversa, adjudican la falta de conocimientos a razones extrañas a su práctica.

Esas explicaciones, necesarias para comprender lo que ocurre en el aula, encuentran como caja de resonancia al nuevo "invitado", el docente orientador en posición de observación del practicante. Una vez más, la escritura operaría como registro que resquebraja la vivencia de la autonomía; sería un signo de lo que podría cobrar estado público.

Quizás sea pertinente pensar también la autonomía como espacios resguardados por los docentes para la generación de experiencias de carácter instituyente. El efecto de la publicidad de estas prácticas dependerá del tipo de relaciones que tenga establecidas el docente en el interior de la institución. Ser público, en estos casos, podría constituir un riesgo, un deseo, o un riesgoso deseo. Practicantes y docentes formadores quedarían entonces posicionados en lugares diferentes, se enfrentarían al dilema de mostrar o no mostrar para que otros sepan.

La otra idea fuerza es que la presencia de practicantes y docentes formadores llevaría a los docentes a cargo de la sala, grado o curso, a analizar y evaluar su propio trabajo.

El docente construye su identidad sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera. La identidad, sin que signifique unicidad, por el contrario, signo de rupturas y escisiones, se carga de un conjunto de imágenes en las que se sostiene.

Sus creencias representan lo que quisiera ser, pero también lo que no puede reconocer; es que esas imágenes, así como revelan, en par-

[11] El efecto de la escritura sería una preocupación, en tanto se asocia, en la instancia de observación, a la tendencia actualmente generalizada de priorizar en esta etapa el registro exhaustivo de lo que acontece en el aula.

te ocultan. Su identidad se construye en la tensión entre lo que él quisiera ser, lo que otros creen que es y lo él que cree ser. Se construye anteponiendo y negando imágenes (Kemedi, Aristi, Castañeda, 1987).

En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su trabajo, con una máscara profesional. Pero, ¿qué ocurre en relación con el conocimiento de "sí mismo"? En su formación, debería tener la posibilidad de confrontarse con sus propias imágenes, las de sus compañeros y profesores. Pero es muy poco frecuente que se abran espacios para este aprendizaje. Como contrapartida, se le pide, en general, que se exprese según el pensamiento de otros. De ahí la enorme tensión cuando tiene que confrontar imágenes.

En relación con el **tiempo de las prácticas**, los practicantes, en su actuación, y los docentes orientadores, como tercero que observa, devolverían al maestro o al profesor imágenes que pueden ser vividas como idénticas, diferentes o diametralmente opuestas al reconocimiento que tiene de sí. Esa devolución no siempre es interpretada, dado que en muchos casos sólo se puede ver el reflejo de la propia imagen en el espejo. Sin embargo, operaría un desafío de confrontación. Se habrá escuchado con frecuencia a maestros o profesores usando términos comparativos: "así lo hago yo", "no eran así conmigo", "es como yo pensaba", "yo hubiera querido que fuera así". Comparar es el signo del espejo, de la contrastación entre cómo se reconoce a sí mismo, el ideal, y cómo ve al practicante.

Contra las "buenas imagenes", aparecería la angustia silenciosa de ser visto al desnudo y de ver a otro cuyo despliegue podría contribuir a empañar el lente con el cual había sido mirado hasta el tiempo de la práctica. Se trataría de un **tiempo de crisis para las imágenes consolidadas**.

Los ojos, sostén de esa mirada anterior, son múltiples. Los propios, que remueven lo que estaban acostumbrados a mirar y también la forma de hacerlo. También la mirada de "sus" alumnos. Lo riesgoso para un maestro o docente a cargo de un grado o curso son las imágenes que ellos construyen y contrastan; su exposición, al "prestar" un curso, a que sean ellos quienes comiencen a transitar por el sendero de las comparaciones.

Finalmente, uno podría preguntarse si lo que suele ser la constante del "repaso" después de las prácticas no expresa en alguna medida que los docentes imaginan que el tiempo en ellas insumido, junto al beneficio a futuro al que se aludía inicialmente, no representa un tiempo de pérdida de un lugar, que sería aprovechado para y por sí mismos de otra manera.

En este caso, se impondría para el maestro o el profesor, reinstalar la comparación, donde el antecedente de la actividad cotidiana no sería ese tiempo de práctica, que quedaría entre paréntesis, sino lo que

se hacía antes, lo que le permitía sentir, con la fuerza del reconocimiento o aceptación de "sus" alumnos, la impronta institucional de estar nombrado como el docente "real".

Podrían formularse nuevas preguntas. ¿Cuál sería la posición que asumen los maestros o los profesores en consonancia o a contrapelo de esa construcción imaginaria? ¿Cómo suelen expresar su malestar cuando de ello se trata? ¿Cómo hacen para asumir lo que se pone en juego en el tiempo de las prácticas? ¿Cuál es la historia que suelen escribir de su puño y letra?

Los maestros y profesores llegan a construir relatos paralelos a los de las prácticas, que merecen ser escuchados. El tiempo de la incertidumbre del practicante se encuentra compartiendo otros modos de vivenciar la urgencia desde la posición del docente a cargo del curso.

Se habrán reconocido relatos en los que, probablemente, han predominado palabras que ponen el acento en los tiempos de aprendizaje compartido; otros reconocen tiempos de reencuentro con la transgresión, con la posibilidad de descanso ante los que serían síntomas de trabajo alienado; tiempos de complicidad, en los que predomine la identificación con el practicante; tiempos de ejercicio de la fuerza normativa y evaluadora. También tiempos de indiferencia porque es muy difícil soportar y aceptar las diferencias.

Interesa reconstruir algunos relatos, al estilo de la confección de un mapa, sin descuidar que, como en toda geografía, los límites formales se desdibujan por efecto de los caminos sinuosos o las trampas del terreno.

¿Cuántas veces se ha asistido con cierta sorpresa al hecho de observar formas muy peculiares de "recibir" practicantes, que hablan de alguna dificultad, a pesar del deseo manifiesto y verdaderamente sentido de maestros de aula o profesores de vivir la experiencia de "las prácticas"? ¿Cuántas veces se han abierto interrogantes sobre los efectos que ello tiene en el proceso de formación? Desde la posición de docentes formadores, ¿cuántas veces se ha planteado la necesidad de mediar, de consolar, de responder al cruce ambiguo que se produce en el encuentro entre docentes de las aulas y practicantes?

Ante la sorpresa, se habrán reconocido, a la vez, algunas pistas que darían cuenta de estas formas particulares de relación, sobre todo relativas a **momentos clave de las distintas etapas del proceso de práctica**. Serían analizadores: la primera entrevista o encuentro con el alumno practicante; cuando los practicantes observan su tarea; el momento de la selección y asignación del tema para la práctica intensiva; la práctica en sí y su culminación.

Se tratará entonces de seguir paso a paso el recorrido. Estar atentos a las actitudes y a las palabras. Escuchar más allá sin por ello juzgar; intentar entender para actuar.

¿Qué podría ocurrir en una primera entrevista? Podrá, por ejemplo, expresarse la complicidad de la que se hablaba anteriormente en el momento en que el docente establece con el practicante una relación casi de par.

Sería como asistir a un juego de entendimiento "entre líneas", en que se genera un pacto silencioso, dominando cierta reciprocidad para garantizar la ausencia de exigencias mutuas, como fruto de negociación.

Pero un relato paralelo, a veces superpuesto, podría ser el de remitirse sólo a los aspectos formales de las observaciones y prácticas cuando la entrevista largamente esperada llega a concretarse.

Debe admitirse, no obstante, como también se habrá vivido, que las situaciones más complicadas suelen plantearse cuando, en el ansiado encuentro, el maestro o el profesor se esfuerzan por transmitir el fruto de sus experiencias previas y, en ese mismo acto, parecerían posicionarse en la "advertencia" de lo que podrá o no hacerse, o en las condiciones que deberán contemplarse para obtener una experiencia satisfactoria que luego pueda volver a reiterarse.

Ya avanzando un paso más, el momento de las observaciones de clases de los maestros o profesores, que servirían para alimentar la comprensión del grupo de alumnos con los que el practicante habrá de trabajar, podría pensarse como un momento de mayor conflictividad interna, con características difusas y efectos diversos en los practicantes.

El conflicto no sería demasiado evidente si se plantea bajo la forma de "evitar" las observaciones. Pero ¿cómo podría evitarlas un docente? Por ejemplo, evaluando a sus alumnos o haciendo trabajar al grupo. También, asignando tareas a los practicantes, como estar a cargo de los materiales de trabajo o, directamente, a cargo del grupo. Quedarían así posicionados en el rol de auxiliares técnicos, en lo que ha llegado a denominarse "observación participante".

Evitar la observación supone, al menos, una forma de "tener en cuenta" al practicante. La conflictividad será aún más silenciosa si se pasa de la evitación al desconocimiento, ignorándolo. Llegar justo a la hora y retirarse apenas termina la clase cierra toda posibilidad de diálogo, de tener pistas para entender lo que muchas veces es incomprensible en una observación si no se cuenta con explicaciones adicionales.

La observación se lleva adelante, pero no habría signos de que esto interese más que al propio practicante. Aunque puede ser de mucha importancia para él, vista desde el maestro o profesor a cargo del grupo, la observación sería como un lugar vacío.

Sin cuestionar la observación, podría ocurrir también que la efervescencia interna del docente se traduzca en asumirse a sí mismo como

"el modelo" que los practicantes, al dar sus clases, deberán seguir "al pie de la letra". Las pautas precisas del comportamiento esperado de los alumnos serán probablemente las que el practicante deberá tener en cuenta casi de modo obligado.

Tal vez otros se atrevan a mostrar la contradicción que se plantea entre el deseo de saber acerca de su práctica y lo difícil que resulta tolerar la presencia del observador.

Sería una forma menos opaca de expresión de la conflictividad, aunque no por ello de resolución más sencilla desde el lugar del practicante. En casos como éste, será desafiado a jugar con la posibilidad de hablar y tener que tratar con los efectos de sus palabras.

A quienes han acompañado practicantes y han seguido atentamente sus comentarios, no escapará que el **momento de la asignación del tema** tiene consecuencias determinantes para la futura práctica intensiva.

¿Qué podría suceder? Se trata de un paso complicado, a tal punto que el mapa de situaciones posibles muestra relieves oscilantes, a veces poco comprensibles. Sería una región de quehacer muy preciada la de decidir en relación con qué cuestiones habrá de intervenir el practicante.

La posición de no involucramiento y aparente "libertad no condicionada" en la elección de contenidos y bibliografía es una alternativa, pero podría no ser la más típica.

Otra forma de expresión sería que el docente a cargo se ocupe de buscar un "tema fácil", según la visión que tenga del programa de la asignatura, y de abrir un abanico de recomendaciones, por ejemplo, "no darlo muy elevado para que el grupo lo entienda"; o "te conviene seguir el libro que yo uso".

En contrapunto, podría ocurrir que se manifieste claramente la necesidad de ajustarse al programa, de "dar todo" y en el tiempo previsto, pasándose así del acto solidario a la exigencia sostenida. La bibliografía, quizás, no podrá ser modificada y hasta puede ocurrir que sea muy escaso el margen para las innovaciones metodológicas.

Llegado el **momento de las prácticas**, se asistiría a una inversión de las posiciones en la etapa de observación; maestros y profesores estarían en condiciones de jugar algún papel más directo en relación con el desempeño de los practicantes.

Es posible que en algunas oportunidades los docentes formadores hayan tenido que asumir lo que sería una defensa del practicante, por cuanto se encuentra en un proceso de formación, frente a algunos juicios muy estrictos, con el énfasis puesto en detalles negativos de la experiencia, que suelen esbozarse quizás en beneficio de cierta placentera reivindicación, al pasar de la posición de observado a la de observador.

Si el practicante ha sido subestimado o desestimado, es posible que al concluir las prácticas se trate de "hacer todo de nuevo", como se señalaba anteriormente.

También por momentos el docente a cargo podría no prestar demasiada atención a lo que ocurre con las prácticas, aunque su presencia sea permanente como garantía del "buen" comportamiento de sus alumnos.

En complicidad con el practicante, podrá tal vez justificar ante el docente formador algunos de los errores o dificultades detectados, haciéndose cargo en ese momento de comprenderlo por su "inexperiencia". En pleno proceso de negociación múltiple, acaso llegue a aclarar a los alumnos que "estudien y respondan bien" porque todo lo que vean será incluido en la "evaluación".

En algunas ocasiones, habrá podido observarse que se toma el período de práctica casi como un tiempo en que faltar, llegar tarde, retirarse antes o asistir y realizar otras tareas en el aula serían formas de respuesta concreta a la instancia de práctica intensiva, a veces contradictorias con los acuerdos institucionales preestablecidos. Claro está, esto ocurriría en aquellas ocasiones en que es factible porque está presente el docente formador, no así en las que se recibe, por delegación acordada, el ejercicio de la tarea de evaluar al practicante.

La última situación merece una reflexión particular. En muchas oportunidades, por efecto de la gran cantidad de practicantes que "coordina" un docente formador, el docente del grado o curso debe necesariamente hacerse cargo de dar cuenta del proceso de prácticas intensivas. Esta tarea suele resolverse con la aplicación de guías de cotejo, previamente diseñadas en la institución formadora.

En estos casos, los relatos planteados podrán adquirir un carácter singular, aunque conserven su impronta, ya que el maestro o el profesor se ven obligados a asumir, casi de modo permanente y no sin costo, la posición de docente formador.

El costo será, probablemente, el esfuerzo para entender mucho de lo que hace el practicante, por no haber podido compartir, y saber al menos algo del proceso por él seguido para encarar sus prácticas en su globalidad.

Detenerse de modo permanente en una posición homogéneamente construida o variar el relato en actos simultáneos o sucesivos serán situaciones posibles. Lo que quizás ocurra con más insistencia sea **asistir a posiciones móviles, sin intención razonada, fruto de una manera práctica de enfrentar lo sinuoso del camino que supone la relación con los sujetos practicantes y formadores.**

EL CONTRATO: EFECTOS EN LOS SUJETOS, EFECTOS EN LA INTERACCIÓN

Comenzar por las vivencias posibles de los sujetos implicados en una experiencia suele plantear como riesgo el olvido de las **condiciones estructurales y estructurantes de una relación**. Se hace alusión a cuál es el contrato, implícito o explícito, que la articula y cuál es el formato que asume una relación, que la carga, en tiempos cortos o más prolongados, de cierto contenido, de cierto modo de existencia.

Vale la pena entonces detenerse a pensar en los pasos concretos que se siguen para formalizar las relaciones.

¿Quiénes realizan los primeros contactos entre instituciones? Si se producen de modo aislado, entre practicantes y docentes, ¿cómo viven esta circunstancia las autoridades de las instituciones? ¿Cuándo comienzan a intervenir los docentes y bajo qué supuestos y condiciones si esos contactos se realizan en una primera instancia con las autoridades de la institución que facilita sus aulas?

Si en la gestación del contrato intervienen directivos y docentes formadores, obviando el importante aporte del docente a cargo del curso, si el contacto con éste lo establece directamente el practicante y, en general, se hace más para acordar los términos de la experiencia –según el convenio, si es que existe– que para establecer un encuadre común de trabajo, se estará frente a un planteamiento donde lo predominante serán los aspectos jerárquico-normativos que condicionarán ulteriormente la relación. El deseo de maestros o profesores, si existe, aunque tímido e inexpresado, no tendrá opción de cobrar fuerza. Quedará subsumido en la impronta de la obligación.

Por otra parte, conviene poner atención en lo que ocurre durante las observaciones. Este período, como se ha analizado ya, es vivido problemáticamente en las instituciones por su connotación evaluativa. Esa característica se refuerza con las representaciones sobre "lo que los diagnósticos puedan decir", ligando a ellos en muchos casos, incluso, fantasías que ubican a los "extraños" como focalizadores de problemas o de errores. Pero podrá coincidirse en que en esta etapa los docentes formadores, en general, no se hacen presentes. Se podría pensar que esa presencia sería innecesaria y hasta contraproducente, ya que el practicante podría desenvolverse solo, haciendo su aprendizaje de las instituciones, a la vez que evitando sobrecargar lo evaluativo de la situación. En este sentido, el tiempo de observación está reservado en forma exclusiva a los practicantes.

La presencia de los docentes formadores suele plantearse sólo si surge algún problema especial, por lo que recién se integran cuando se hacen las prácticas intensivas, con la mirada puesta en el desempeño del practicante.

Si en el contrato inicial se convino un proceso sistemático de presencia de la institución formadora en el trabajo con los practicantes, probablemente se instale un vacío. Si ello no hubiera sido acordado, se trataría de una ausencia que después viene a llenarse con la fuerza de una presencia disruptiva en relación con lo que ya se habrá transformado en la presencia habitual de los practicantes.

Son por todos conocidas las por momentos insostenibles exigencias a las que se enfrenta el docente formador, por la atención-orientación de distintos practicantes en simultaneidad. Pero vale la preocupación, seguramente también compartida, de que su tiempo de contacto con el profesor a cargo del curso es muy escaso. Su tarea se reduce, en general, a posibilitar algunos acuerdos mínimos y en concentrarse en la labor de los practicantes.

En los casos en que la experiencia es valorada como altamente positiva por maestros o profesores, ¿cómo se representarán el hecho de encontrarse con los referentes autorizados de la formación sólo para asistir al montaje del escenario de las prácticas sin que se perciba su deseo por saber sobre su trabajo? En fin, ¿permanecerá el deseo de abrir las puertas de su aula?

Se impone a esta altura volver a centrar la atención en los practicantes. Ellos, a su vez, se mueven entre dos referentes: el profesor del curso y su docente formador, quienes tienen incluso en algunos casos criterios contradictorios. Cuando ello ocurre, sin saber muy bien a qué atenerse, les toca el turno de la negociación en múltiples direcciones, buceando en la búsqueda de una propuesta personal para las prácticas.

Se puede también poner en escrutinio la finalización de las prácticas. Vividas en algunos casos por los distintos sujetos como un alivio, en otros casos, con cierta cuota de nostalgia, lo cierto es que se plantea un corte muy significativo, a veces abrupto, sin posibilidades de profundizar los intercambios en torno a la experiencia conjunta, o haciendo un análisis unilateral de ella.

En el conjunto de circunstancias descriptas, que combinan elementos objetivos y subjetivos, el recorte normativo aparecería como la base de las contradicciones. **Superar un encuadre formal y burocrático en la relación entre sujetos de ambas instituciones, en los casos en que ésta sea la forma dominante de los intercambios, sería una condición necesaria para avanzar en la construcción de un relato alternativo** al planteado. Así, sin asumir tampoco que es factible pensar en la ausencia de conflictividad, los docentes de las instituciones que reciben practicantes tendrían más posibilidades de sentirse convocados a una **experiencia coparticipada**.

La relación, desde el comienzo, se basaría en un enfoque de comunicación a doble vía. Los docentes dejarían de sentirse "interrogados" para pasar a autopercibirse como informantes clave respecto de la situación en estudio, y sobre la que se deberá actuar, con un papel más claro en el proceso formativo, basado en un reconocimiento de los aportes que pueden realizar.

Se tratará de hacer las cosas de modo tal que se abandone la posición omnipotente de desvalorización tanto de sus saberes como de los condicionantes de su trabajo, posibilitando que sean ellos quienes tomen la iniciativa en la participación.

Los docentes de las instituciones deberán, en ese caso, hacer un esfuerzo por luchar contra sus propios prejuicios respecto a los saberes que circulan en la institución formadora, vistos en algunos casos en tanto saberes "científicos", "actualizados", "jerarquizados socialmente", en otros casos, desvalorizados, como no acordes a los requerimientos propios del nivel en que se realizan las prácticas.

Ejercicio de creencias, deseos, saberes y poderes, el aprendizaje de la relación –de la sobrevivencia en ella o de su construcción como espacio de crecimiento– excede los límites del trabajo estrictamente pedagógico.

Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia.

Este análisis estaría indicando la necesidad de un trabajo de otra índole entre institución formadora e institución que recibe a los practicantes, en procura de **hacer de la relación un espacio de formación**, del que sean protagonistas y beneficiarios todos los participantes de la experiencia.

Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes

LOS TEXTOS DE LAS PRÁCTICAS

Aun cuando se plantea que la problemática de la relación entre sujetos e instituciones en procesos de formación de docentes desborda lo estrictamente pedagógico, se compartirá, sobre la base de la experiencia, que **el trabajo en torno a propuestas concretas de enseñanza es un lugar de articulación**.

Esas propuestas, al ponerse en texto, es decir, en planes orientadores de la acción, definen un marco discursivo para el encuentro entre practicantes y docentes. En torno a ellas se producirán acuerdos o disensos; serán también depositarias de expectativas de control de diversidad de situaciones a la vez que de la apertura de "mundos posibles".

Se trata de **textos con fuerza discursiva**; en tanto se construyen por sujetos, presuponen otros, están dotados de significación sobre la base de la especial articulación que logren establecer entre contenidos y propuesta metodológica, a la vez que tendrán fuerza para generar múltiples efectos de sentido en los sujetos que los actúen.

Una preocupación: la relación contenido-método

Por las connotaciones de las prácticas de la enseñanza, sobre todo desde las marcas que dejan en tanto rito iniciático a la profesión de

enseñante, en general se las concibe, se las espera y, en muchos casos incluso, acredita, con referencia a la innovación.

Hacerse cargo de la innovación opera como mandato muchas veces no expreso, pero sentido, reconocido como definitorio en este tiempo y espacio de la formación. La innovación, sin embargo, **parecería remitir más a la propuesta metodológica que a los contenidos.**

Opiniones de docentes que reciben practicantes, recogidas en múltiples entrevistas, relacionan su expectativa respecto a la experiencia con la posibilidad de cambios en este sentido.

Quizás el peso de la idea de docencia como función limitada desde el currículum prescripto acentúa la visión de que se trata de una tarea a la que sólo cabe recortar la porción de conocimiento por transmitir sin pensar ni participar en la decisión respecto de los criterios de selección y organización de este tratamiento. Quizás desde esta visión la posibilidad de ocupar "intersticios" al transformar el currículum prescripto en real se deposite en lo metodológico y, por lo tanto, asigne a esta dimensión características muy especiales.

Coincidiendo con Furlán y Remedi (1981), la separación con que se percibe método de contenido crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales propios y autónomos, que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad del contenido.

El docente se aboca al método como un intento de dominio mágico que le permita salvar el conjunto de contradicciones que vive y se viven en su acción docente.

En este sentido, **el método se plantea como instancia situada por encima del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto que lo posibilita**: aparece como "neutro", "aséptico", otorgando así a quien lo manipula la posibilidad de resolver problemas independientemente del enfoque de que se trate. El planteamiento metodológico es reducido y pasmado esencialmente a nivel de técnicas e instrumentos; se convierte en señalamiento de pasos secuenciados y se presenta como forma única de trabajo. Esto hace que el docente priorice el aspecto técnico-instrumental al que caracteriza como elemento inmediato de resolución, entendiéndolo como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirse en momento de reflexión.

Esa visión del problema, todavía muy fuerte en las representaciones del docente en torno a su trabajo, origina en el campo de la formación numerosas contradicciones en el nivel teórico y en la práctica cotidiana.

La actividad de la clase se parcializa en diversas técnicas, procedimientos y recursos, mediante los cuales se pretende movilizarla. No

se reconoce en muchos casos un criterio que dé coherencia a la propuesta pedagógica.

Si, en cambio, se admite el carácter singular, dinámico y cambiante de cada contexto escolar y del aula, **el docente no puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por otros.** Esto trae como consecuencia reconocer que no existen algoritmos universalmente válidos para orientar los procesos de aprendizaje en el aula porque no existen ámbitos de enseñanza equiparables, idénticos en su estructura y funcionamiento (Pérez Gómez, 1992).

Las variables históricas, económicas y psicosociales se resisten a un tratamiento homogeneizador. La tarea del profesor en el aula, en todo caso, consiste, apoyándose no sólo en el dominio de técnicas (habilidades y destrezas específicas), sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular de su campo específico de conocimientos, en **elaborar un modo personal de intervención a partir de la evaluación continua de la situación**, contexto en que le corresponde actuar. Sobre este múltiple conocimiento, elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con otros docentes y con los alumnos, y que se dinamiza según su evolución y logros progresivos.

> Cuando se preespecifican excesivamente las categorías de intervención en el marco curricular o cuando los proyectos se adoptan como modelos únicos o ideales de intervención, se obliga al docente a renunciar a su propia actuación, se mutila su espacio de creación y se cercenan las posibilidades de encuentro entre sus saberes y los del alumno (P. Gómez, 1992).

De esta manera, se constituye un **punto neurálgico** en los procesos de negociación en relación con las prácticas docentes: lograr **la comprensión de que contenido y método son indisociables en la elaboración de la propuesta pedagógica.**

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples, las prácticas de la enseñanza cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una **dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento; cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.**

La enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden. El problema del conocimiento es de orden epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; es un problema de orden psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promue-

ve con él; es un problema del orden de la legitimación social, en tanto se reconocen determinados conocimientos y no otros, operándose así en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles. No se podría entonces pensar en una propuesta de enseñanza válida para todo campo de conocimiento ni en la homogeneidad en cada uno de ellos.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez **mayor profundización sobre la cuestión disciplinar**. Esto plantea paralelamente interrogantes sobre la necesidad de recuperar aportes multi e interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en la enseñanza en diferentes campos (Edelstein, 1994).

El trabajo en relación con la disciplina se constituye, desde esta perspectiva, en la primera tarea a la que debe abocarse el practicante.

En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza, cuando no hay dominio previo de las estructuras sintáctica y semántica de la disciplina.

Al hablar de dominio no se pretende significar el aprehender un conjunto de conocimientos desarticulados, sino, en todo caso, la necesidad de revisar enfoques alternativos de los que devienen configuraciones didácticas diferentes al traducirlos en propuestas de enseñanza.

Hoy se asiste a un progresivo deterioro cualitativo en los procesos de formación de maestros y profesores, en cuyo marco se reconocen en articulación dos órdenes de razones:

- la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios, o su eventual transformación errónea por efecto de "malas' transposiciones;

- la sistemática exclusión de conjuntos de saberes (currículum nulo), entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos.

Por otra parte, observaciones sistemáticas en ambos espacios institucionales de formación (maestros y profesores) posibilitan reconocer ciertos fenómenos cuyo efecto es formativamente predominante por sobre los conocimientos disciplinarios.

Se hace alusión a ciertas marcas constitutivas del nivel para el que se forma que recorren los modos habituales de presentación de conocimientos y las expectativas de su apropiación por los futuros maestros o profesores.

Las razones didácticas suelen ser las de mayor peso para dar cuenta de la "simplificación" de los contenidos, la que suele derivar, por ejemplo, en el uso de manuales en lugar del aprovechamiento de las fuentes, o en la eliminación de conjuntos relevantes de conceptos de una estructura disciplinaria dada, por cuanto no van a ser requeridos en el momento de su enseñanza en el nivel correspondiente.

También se observa el predominio de ciertas formas de funcionamiento frente a las evaluaciones, en las que se destaca el énfasis en aspectos formales por sobre los conceptuales.

Estas observaciones llevan a plantear **la necesidad de la profundización de los contenidos disciplinarios en la formación de maestros y profesores,** por cuanto debe desarrollarse al máximo nivel posible en relación con los avances científico-técnicos, apuntando a reducir la brecha entre conocimiento erudito y conocimiento escolarizado.

Un clásico en esta materia como Schwab (1973) ya lo planteaba así, y agregaba otras razones como fundamento de la necesidad de incluir disciplinas en la enseñanza. El conocimiento de las estructuras sustantivas de las disciplinas es fundamental para "saber qué problemas podemos afrontar al impartir ese conocimiento". Lo importante es que se presenten los conocimientos disciplinarios de modo procesual, es decir, que se pueda comprender que ese conocimiento es histórico, por ello, incompleto, efímero, provisional, limitado en su validez.

En este sentido, y como síntesis de lo que Bellack (1973) denomina "los esfuerzos contemporáneos por definir nuevamente el rol del conocimiento en el currículum", se hace hincapié en los "conceptos y métodos básicos que utilizan los eruditos como herramientas intelectuales para analizar y ordenar sus datos". El autor nombrado, apoyándose en Bruner, insiste en la potencia de los grandes conceptos organizadores por cuanto permiten comprender, a veces predecir o modificar, el mundo en que vivimos, pero fundamentalmente, para dar significado y estructura a las regularidades de la experiencia.

Es pertinente aclarar que no se trataría de una inclusión en sí novedosa, ya que actualmente constituyen lo explícito de los planes de estudio de formación de maestros y profesores.

Lo novedoso es la explicitación de la existencia de **diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo como contenidos de la formación**. Esto es considerado sustancial para poder luego avanzar en construcciones didácticas pertinentes, a la vez que para contrarrestar el efecto infantilizador de expresiones "didactizadas" en relación con el contenido.

Para superar una forma dogmática de concebir el conocimiento, se considera fundamental que los futuros maestros o profesores se apropien del problema de "determinar para cada disciplina qué constituye un descubrimiento o una comprobación, qué criterios emplea aquella para medir la cualidad de sus datos, cuán estrictamente puede aplicar sus cánones para precisar cuáles son sus elementos de prueba y, en general, el de determinar la vía a través de la cual la disciplina se mueve desde sus datos hasta sus conclusiones" (Schwab, 1973).

Existirían otros conocimientos, ya no disciplinarios, pero que serían centrales para la comprensión adecuada de los campos disciplinarios. Se hace referencia a las **ideas que los alumnos tienen sobre la ciencia**, que, según Pozo, podrían ser de origen sensorial, social y analógico. Esto cobra sentido en el marco de facilitar el cambio conceptual, cuestión clave en el aprendizaje de conceptos científicos.

Un enfoque así rebasa la concepción curricular, que sólo atiende a la estructura conceptual por transmitir, para incluir procesos y estructuras cognitivas de gran persistencia y muy difícil modificación, por adquirir la forma de verdaderas teorías, implícitas o explícitas (Pozo, 1987).

Junto a ello, la atención a procesos metacognitivos sería sumamente relevante a efectos de posibilitar el cuestionamiento de esas ideas consolicadas, a la vez que contrastarlas con los procedimientos propios de las disciplinas que se estudian.

De este modo se avanza sobre problemas atinentes a la enseñanza de las disciplinas. Se entiende que, si un futuro formador no encara estas estrategias en su proceso de aprendizaje de las disciplinas, muy difícilmente pueda resolver la cuestión en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Una alternativa: la construcción metodológica

Destacar como tarea prioritaria el trabajo en torno a la disciplina y diferentes enfoques en ella, no significa en modo alguno descuidar el lugar de lo metodológico al construir la propuesta pedagógica para la práctica de la enseñanza. **El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior** conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere **su concreción en lo que se define como construcción metodológica**.

La expresión "construcción metodológica" implica reconocer **al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza**. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1994).

Su elaboración en relación con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares. También en torno a las actividades, a los materiales, a la organización de las interacciones y a la articulación de todos estos elementos en la elaboración del diseño didáctico como de los criterios para su instrumentación.

En la construcción metodológica es importante llegar a un nivel de concreción que incluya **aportes provenientes de la tecnología educativa**.

El impacto de las teorías críticas en el campo de la didáctica ha llevado progresivamente a un discurso de "desinstrumentalización" en los procesos de formación de docentes.

Desde el enfoque de Carr y Kemmis y el análisis de la tecnología educativa bajo el ideario "la técnica como ideología" y la racionalidad subyacente (racionalidad técnica), que lleva a situar la problemática de los valores como una discusión necesaria, las consideraciones metodológicas comienzan a seguir un camino alternativo, asentándose en la relación contenido-método como enfoque central de su construcción con sentido; se sostiene así la necesidad de abandonar las rutinas preespecificadas entre los principales argumentos.

No obstante, al mejor estilo "curvatura de la vara", las consideraciones instrumentales han caído bajo la mirada del prejuicio, negándose, por efecto residual "toda" propuesta tecnológica. Debe admitirse que hoy la tecnología forma parte del modo de producción y circulación de conocimientos.

El problema de los medios no se resolvería en exclusividad en la selección de textos que un docente realiza de un corpus existente. Es sabido ya lo que ocurre con los textos (descontextualización). Y ocurre en relación con ellos, en tanto materialización de enfoques y desarrollos conceptuales, lo mismo que en relación con el conocimiento en general: el docente queda alienado en el uso de recursos producidos por otros.

Si a esto se agrega el fuerte impacto social del uso de la imagen

como lenguaje sustitutivo del de los textos y el que tiene en forma incipiente en la escuela la computadora como recurso, se abre una fuerte necesidad de incluir esta cuestión en la formación.

La formación docente, tal como se la concibe, debe generar las bases que posibiliten la construcción metodológica, donde **se reconoce un lugar en la generación de efectos de sentido a los medios de enseñanza, que se significan en el marco de una propuesta pedagógica global**.

Es valioso comprender en torno a la construcción metodológica que distintos enfoques acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en relación con la especificidad de los campos de conocimiento y contextos institucionales, determinan **opciones diferentes**.

Sin embargo, en todos los casos se trata de **imaginar diseños alternativos**. Éstos no se conforman como mera sumatoria de elementos de corte didáctico. Ponen en juego por parte del practicante un proceso complejo por la multiplicidad y simultaneidad de factores por tener en cuenta, que en lo esencial apuntan a la reconstrucción del objeto de enseñanza con el propósito de que el alumno aprenda. "Esto significa reconstruir los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro, marcada por la intencionalidad del enseñar" (Edelstein, Litwin, 1993).

Significa también "[...] diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno con el objeto de generar la construcción de conocimientos".

Desde la perspectiva que se sostiene en relación con las prácticas pedagógicas y el papel del docente en ellas, es valioso generar en los practicantes, desde los procesos formativos "[...] un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento del mismo desafío del que se le va a plantear al alumno. Sólo en la medida en que sea posible admitir la no linealidad de los desarrollos teóricos, la necesidad de aproximaciones sucesivas en los niveles de comprensión de los núcleos conceptuales centrales en cada disciplina, como de sus interrelaciones; en la medida en que comprenda el valor de la deconstrucción teórica, el reconocimiento de la existencia del conflicto cognitivo, los obstáculos y contradicciones como instancias previas para la reconstrucción crítica del conocimiento, sólo así podrá plantearle al alumno una propuesta semejante" (Edelstein, Litwin, 1993).

El ingreso de esta perspectiva en la formación posibilita trabajar en torno a un nudo altamente problemático en relación con la construcción metodológica tal como ha sido significada. Permitirá hacer consciente la mayor contradicción que se plantea al generar una propuesta de enseñanza.

Se trata de **asumir la necesaria diferencia entre los modos de operar en relación con la disciplina por parte de quien enseña respecto de los procesos de apropiación de ella por el alumno**.

Una problemática que irrumpe con fuerza en relación con el planteo de innovación y de generación de diseños alternativos, en el caso de las prácticas de la enseñanza, es la de **continuidad y discontinuidad** de las propuestas pedagógicas elaboradas por el practicante en relación con aquellas que son propias de las prácticas cotidianas previas a su inserción.

Interesa en este punto recuperar el pensamiento de Carrizales (1991) cuando trabaja el tema. Al respecto, se pregunta, entre otras cuestiones: "desde el sentido común, ¿quién se opone al cambio? Nadie o casi nadie se juega la carta de estar contra él; cada uno de los sujetos sociales o individuales están, de alguna manera, por el cambio, cada uno le da su contenido y su intencionalidad, le proporciona sus ámbitos y sus dimensiones".

¿Por qué entonces deviene tan conflictiva la propuesta de cambio que presenta el practicante? Siguiendo con el análisis de Carrizales, surgen algunas pistas.

La formación en este aspecto se enfrenta a su punto nodal, el sustento de toda su conceptualización.

> ¿A cuál cambio nos referimos cuando hablamos de formación? ¿Al cambio para llegar a ser como se debe ser o al cambio del cambio? En el primero domina el tiempo de duración, de continuidad y de integración, es un tiempo en el que domina la razón, ya sea de sentido común, teológica, científica o de Estado; domina la evidencia, la certeza de que las cosas son como son y no de otra manera. La formación en dimensión de continuidad funciona adaptando al sujeto a los ámbitos, haciéndolo madurar en el sentido que haga suya la racionalidad del otro, de que aspire al éxito socialmente establecido como tal.
>
> La formación en lo cotidiano es continuidad e integración, funciona en términos de adaptación [...] En cambio, la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado.
>
> Para realizarse la ruptura requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar [...] Este ejercicio de develamiento establece una idea básica para la formación que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación y creación. Este es el tiempo de formación por excelencia, aun cuando es vivido con la tensión que resulta de toda situación desestructurante.

Por todo ello es quizás que, según observa agudamente Carrizales:

> La formación en dimensión de ruptura es de corta duración, el momento de la discontinuidad es corto, aun cuando se haya ido prepa-

> rando en la dimensión de la continuidad. Al igual que en la cotidianeidad se gesta lo no cotidiano, es en lo continuo donde se gesta lo discontinuo [...] Toda discontinuidad deviene a su vez en nueva continuidad; así, la ruptura no deriva en escepticismo ni en irracionalidad, las nuevas razones son absorbidas por la cotidianeidad y se fortalecen y maduran en tiempo de duración.

Cabe destacar que "este proceso de ruptura no se realiza sólo en el campo racional ya que no se trata simplemente de sustituir una razón por otra, pues toda oficialización de la razón califica a las otras de irracionales tendiendo a perpetuarse como la única verdad. Toda oficialización de la razón requiere de un marco institucional que la avale y elabore el programa de su continuidad recurriendo a persuadir, más que con argumentos intelectuales, con argumentos valorativos, afectivos y emocionales", manifestaciones que parecerían aportar a la comprensión de nudos conflictivos en los procesos de práctica a los que se ha hecho referencia.

Sobre la base de estas consideraciones en relación con la experiencia de práctica de la enseñanza, ¿quiénes se asumen como sujetos de la continuidad y de la discontinuidad? O mejor aún, ¿es posible discriminar en relación con ellas quiénes se asumen desde uno u otro lugar?

No sería factible identificar posiciones fijas en este sentido y ello deviene precisamente de las contradicciones que la docencia en tanto práctica social moviliza. Un análisis simplificado podría conducir a colocar en el lugar de la discontinuidad-ruptura, en tanto instituyente, a los practicantes. Sin embargo, paradojalmente, investigaciones realizadas sobre el tema han mostrado que es frecuente que los recién iniciados se asimilen en muchos casos más rápidamente a lo instituido que docentes con algunos años de experiencia.

Esto merece ser además relativizado, sobre todo en el caso de las residencias, por cuanto que, al ser evaluadas como base para el otorgamiento de certificaciones, los practicantes participan de procesos de negociación que, en muchos casos, significan concesiones y limitaciones en relación con sus propuestas originales, ligándose así más al tiempo de continuidad que al de ruptura.

Indudablemente, aquí juegan también, ante la fuerte movilización que este proceso implica, los modelos internalizados sin reflexión crítica.

Sin embargo, el deseo de dejar las propias huellas impulsa a la ruptura, que irrumpe en el lento mundo de lo cotidiano. Desde allí se construye cierta irreverencia con las normas, los modelos. Se ponen en crisis los hábitos, las costumbres, los prejuicios, y se inicia un corto pero trascendental momento de reflexión.

En la medida en que estos momentos se acompañan de una fuerte carga emocional en tanto no es factible acogerse a las certezas establecidas, se caracterizan por la duda, la confusión, pero también por la creación[12].

Es que **en el tiempo de ruptura entran en crisis los modelos particulares tanto como la tendencia a modelizar**, que están enraizados en los diferentes sujetos de esta experiencia, no sólo en el practicante, también en docentes de las instituciones que lo reciben y en docentes de la institución formadora.

Por lo tanto es difícil salir de esta trama que conforma una suerte de enrevesada red. Difícil incluso porque, coincidiendo con Carrizales, si se pretendiera en la formación institucionalizar la idea de tiempo de ruptura, éste se anularía a sí mismo. Por eso quizás la idea central sea la no linealidad de este proceso. Proponer nuevas razones no puede significarse como lucha intransigente contra toda razón. Por eso, según lo señala, el tiempo de ruptura es corto. Quizás según su propuesta, estas razones deberían ser base para pensar más en diseños abiertos que en modelización.

APORTES DE LA MIRADA ETNOGRÁFICA

Ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, exige preparar a los estudiantes en formación para reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica.

Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente y capacitarse para su instrumentación. Con la intención de que el acercamiento a las instituciones se concrete desde una perspectiva diferente, se recupera el enfoque teórico-metodológico de la etnografía[13] en la investigación educativa[14], desde la relectura que realizan Elsie

[12] El autor distingue dos modos de indagación, según el tiempo en que ésta tiene lugar, con implicancias particulares en el sujeto. Así lo refiere: "La indagación en estado de confusión se distingue de la indagación cotidiana en el sentido de que la primera incursiona en campos y niveles de la realidad que construyen problemas distintos de los que normalmente se reconocen como tales. Se consideran los paradigmas que oficializan las verdades, se cuestionan los 'mundos felices' que sirven de guía a nuestra experiencia y comportamientos. Así pues no es lo mismo indagar en tiempo de ruptura que hacerlo en tiempo de duración, pero quizás el elemento más distintivo es que la indagación en tiempo de ruptura implica una crisis en la experiencia, es decir, en su marco interpretativo, ahí donde más duele: en lo valorativo, afectivo y en lo axiológico de nuestro pensar, no sólo en lo que se ve sino en cómo y para qué se ve" (C. Carrizales, 1991).

[13] No se puede dejar de mencionar al respecto el sustantivo aporte, tanto teórico como empírico, de los trabajos de Clifford Geertz; en particular, *La interpretación de las culturas* y *El antropólogo como autor*.

[14] Esta recuperación requiere a su vez del significativo aporte de lecturas relativas a las instituciones educativas, generadas desde dos campos disciplinarios que las toman como objeto de estudio: el análisis institucional y la organización y gestión escolar. Ellos tienen en la Argentina un importante desarrollo en las producciones de Lucía Garay, Lidia Fernández, Alicia Carranza, Graciela Frigerio, Guillermina Tiramonti, Margarita Poggi, entre las más relevantes.

Rockwell y Justa Espeleta, que está enraizada en la tradición antropológica, redefiniéndola.

Esta redefinición, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría en relación con el trabajo de campo, tomando, en este sentido, distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Ezpeleta, 1987).

¿Por qué interesa esta perspectiva? El **centro de atención es la escuela**, escala para observar-analizar la realidad educativa, que no es subsumible en la visión y normativa del sistema, o estrictamente en los procesos de interacción que se producen en el microcosmos del aula.

Al constituirla como objeto de estudio, se sostiene básicamente que la mirada pedagógica es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etcétera), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización.

Así se va construyendo un sentido común "académico" que es la lente con la que se acostumbra a mirar la escuela. Estas categorías heredadas no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en ella (procesos de apropiación, reproducción, negación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros).

Tales categorías tienen como efecto la homogeneización, el mirar la trama uniforme de la propuesta estatal en la escuela; el perder la singularidad, lo imprevisible, las fracturas en el interior de la lógica instituida; el dejar al margen los modos en que los sujetos se constituyen en sujetos escolarizados, construyendo cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran. Estos sujetos sociales, en tanto tales, se sitúan en un tiempo y espacio al que vinculan su matriz significante particular.

Tal dinamicidad se constituye en **historia no documentada**, contraponiéndose muchas veces a la "historia oficial", la de los registros y estadísticas consagrados por la institución.

Es la historia no documentada, la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque y que sienta sus raíces en la recuperación de lo **"cotidiano" como categoría central, teórica y empírica**, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales.

"Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar"; es ésta una idea fuerza que plantea Elsie Rockwell (1986, 1987) y que interesa rescatar.

Esta perspectiva implica una búsqueda atenta de la comprensión del funcionamiento de la escuela como agente socializador tanto en la transmisión de contenidos como en la formación de creencias y valores. En la rutina diaria de la vida escolar se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento, rituales que suelen tener más peso que el discurso formal. Es posible describir el funcionamiento de un grupo humano en términos de movimientos físicos en el espacio y en el tiempo, pero la comprensión de las relaciones sociales en ese grupo exige hacer referencia a expectativas, intenciones y valores.

Cierto es que en la búsqueda de sentido se reconoce, entre otros, el nivel del sentido común, categoría social, forma de representación imaginaria de lo real y, por lo tanto, más o menos alienada. En esta perspectiva, la institución, con su efecto consagratorio de diferencias, ejerce sus rituales y ubica a los sujetos que en ella se mueven como sus portadores.

Se impone en consecuencia una **reflexión sobre la relación teoría-observación** y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de la indagación en este enfoque. No se trata de adjudicar estatuto teórico a la forma en que los sujetos sociales se representan la vida escolar, a las lógicas en juego en la vida cotidiana (categorías sociales); se trata de un nivel analítico que está atravesado y rebasado por otros niveles de análisis. En este sentido, se trabaja con un enfoque que incluye categorías teóricas sin que esto implique adaptar el multifacético juego que se genera entre sujetos a modelos de análisis o tipologías coherentes que hacen perder la complejidad y riqueza de los pequeños mundos que se constituyen en lo real.

Se trata, en todo caso, de la construcción de contenidos concretos de conceptos abstractos a partir de un proceso que integra la observación y momentos de interpretación y reinterpretación. Esto implica incluir regularidades, conflictos y contradicciones, la continuidad y ruptura propias de los procesos históricos, de la vida escolar y de sus sujetos actuantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, reglas de juego, etc., se realiza a través de la descripción de tramas de evidencia diversa, o el desarrollo concreto de eventos, historias escolares, historias de vida.

Ello demanda la inclusión de una **multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social**, observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro, entre las principales.

Desde esta diversidad, y a partir de un trabajo de lectura y relectura, se procura arribar a una "descripción densa" de la realidad (contex-

to institucional y áulico), objeto de indagación que incluye sin duda las significaciones que de ella tienen los sujetos.

Ese tipo de abordaje posibilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que den cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas.

Por cierto que una lectura de esta naturaleza demanda una **sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas en la formación de docentes**. De allí el interés por estos aportes como superadores de algunas de las limitaciones señaladas.

Se impondría, para hacerlo factible, la **permanencia del practicante (y también de los docentes que lo acompañan) en el campo de trabajo**, lo que rompe la escisión entre etapas de observación y de prácticas de la enseñanza.

En un primer momento, se obtienen datos amplios y desarticulados, pero que revelan aspectos de la cotidianeidad en las situaciones estudiadas. La información se organiza a partir de la lectura de los materiales recogidos en un proceso de reconstruir la realidad, efectuando así una selección de lo más significativo. En esta instancia cobran relevancia los referentes teóricos que dan soporte al entendimiento de lo observado.

Ello significa insertarse en un contexto más amplio de determinaciones y búsqueda de categorías de análisis más generales que permitan entender la situación particular. El marco teórico y conceptual actúa así como parámetro del trabajo analítico que posibilitará una mayor comprensión de la realidad.

Permite, en todo caso, en función de la información recogida, confrontar lo que se prevé como desarrollo posible con lo que acontece y las diferentes significaciones que, desde los sujetos, lo cargan de sentidos.

Las categorías construidas en investigaciones puntuales, si bien son producto de la especial articulación entre teoría y un contexto empírico singular, se consideran aportes enriquecedores en el momento analítico, para reinterpretar otras realidades particulares en estudio. Ello siempre que se asuman los recaudos necesarios, que eviten extrapolaciones mecánicas[15].

Según ya se ha expresado, este enfoque exige una **reflexión sobre**

[15] Se hace referencia, por ejemplo, a las denominadas "dimensiones formativas" de la experiencia escolar y las categorías construidas en su interior, que se presentan en el texto "De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela", de E. Rockwell (1984): la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del contenido escolar, la definición escolar del aprendizaje, la transmisión de concepciones del mundo.

la posición-actitud frente a la indagación, tanto en el momento de la recolección de datos como en el análisis. El practicante y los docentes orientadores de la institución formadora son portadores de "sentido común", acusar el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que aquellos construyen desde su lugar.

Son importantes, entonces, los momentos en que confrontar sus observaciones y análisis con otros actores sociales comprometidos en el proyecto, lo que posibilita resignificar la elaboración teórica, integrando a su vez los resultados de la indagación a la realidad que fue su referente.

Al respecto, y conscientes de que ella puede ser vista desde diferentes prismas y de que existen diversificados patrones de interpretación, interesa recuperar **instancias de socialización de los conocimientos** que se van construyendo en un proceso colectivo de trabajo que permite integrar diversidad de perspectivas.

La incorporación de este enfoque conlleva un posicionamiento diferente en la relación entre institución formadora e institución que recibe a los practicantes. Se requiere superar el descompromiso y la estereotipia en las relaciones, trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada que constituya el tiempo y el espacio que se vive en común en tiempo y espacio de problematización y análisis compartido.

La redefinición que se esboza, ya pensada en relación con las propuestas de formación en lo que se refiere al ingreso de practicantes en las instituciones en que realizarán las prácticas, haría posible vivir su atravesamiento institucional.

La "cultura escolar" que imperceptiblemente penetra en pasillos, aulas, patios, esa singularidad que sintetiza pasado, presente, y desde él, proyección al futuro, es uno de los aprendizajes más ricos y, a la vez conflictivos, del "paso" por la escuela en la formación de docentes.

Los practicantes tienen la oportunidad de aproximarse a los modos particulares de organización e intercambio de grupos de alumnos y docentes; a los usos de los espacios, tiempos y objetos escolares; a las redes comunicacionales formales e informales; a las normativas explícitas e implícitas; a las formas más típicas de presentación de los conocimientos, de concebir el aprendizaje y de sistematización en propuestas metodológicas a las rutinas escolares –izar la bandera, formar fila, el orden y la limpieza de los cuadernos, los modos de dirigirse entre pares y con la autoridad–; a las formas de disciplinamiento y de ejercicio de poderes; a los lugares que tienen alumnos y docentes en la institución y a las mutuas representaciones –alumnos y docentes

buenos y malos, que saben y no saben, que se quieren o se rechazan–; a la docencia como trabajo y a sus aspectos burocráticos y gremiales, entre otras cuestiones.

En última instancia, esos procesos son puestos en acto por sujetos particulares que cargan la vida institucional de multiplicidad de sentidos, a veces contradictorios entre sí. Lo que se aprende, entonces, junto a una dinámica particularizable, es el ejercicio de las diferencias en las instituciones; es una trama no homogénea de significaciones en permanentes procesos de negociación (Coria, 1992).

En estas tramas, el practicante tiene un lugar asignado por lo que viene de la historia de la institución formadora en esa institución como también por los espacios que le son concedidos y de los que él se apropia a partir de su personal autorización. De hecho, el practicante, una vez que entra en las instituciones, comienza a construir sus propias estrategias para desenvolverse satisfactoriamente en esa historia, despliega su propio sentido práctico, apela a su historia e intuiciones. Esta construcción se produce muchas veces dolorosamente porque la conflictividad y el malestar suelen ser rasgos de toda institución y porque de lo que se trata es de que él –que también es un sujeto de conflictos y malestares– encuentre un lugar en ella (Coria, 1992).

OBSERVACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PROCESOS DE PRÁCTICA DOCENTE

¿Por qué la observación? ¿Por qué el acompañamiento? Las más variadas respuestas podrían desprenderse siguiendo el hilo de estos interrogantes.

El hecho de que la práctica docente en los procesos de formación se concrete por quienes asumen el lugar de sujetos "en iniciación" sugiere en sí la idea de que tal proceso no puede realizarse en forma absolutamente autónoma; requiere de "la mirada" de un "otro autorizado" que ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas.

Los significados que se pueden asignar a esta relación resultan muy diversos y devienen no sólo de las interacciones observador-observado, sino de las intencionalidades que se juegan en la base de este vínculo.

De una parte, es necesario destacar que la observación no se entiende como una actividad neutral, en la que el observador orienta su tarea libre de opciones previas, sino que está **determinada por los supuestos teóricos de los que participa y por su trayectoria previa**.

En cuanto al sentido asignado a la observación y al acompañamiento, la idea es coparticipar con el practicante desde que inicia su proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza. De este modo, la observación y los resultados de minuciosos registros que se efectivizan en torno a ella se convierten en materiales fértiles para una lectura crítica de la práctica y, por lo tanto, en fuentes privilegiadas para abrir a nuevas perspectivas y, por consiguiente, cursos de acción.

El docente orientador (redefinición de la tutoría desde un abordaje constructivista) tiene en este caso que realizar un cuidadoso trabajo para generar vínculos que den lugar a la construcción del conocimiento compartido.

Así entendida la relación, la observación no aparece en el proceso de acompañamiento asociada a la vieja idea de crítica pedagógica, en la que el acto de observar se conecta más con la identificación de la falta y de lo que escapa a la lógica de las previsiones y, por lo tanto, se traduce como seguimiento para el control.

La idea de acompañar redefine el lugar de la observación. Ella se convierte en un proceso interno, en tanto el practicante, sujeto protagonista de la práctica, actúa también con el registro del observador como un otro incorporado.

Las opciones pueden ser múltiples, se sigan itinerarios de acuerdo o desacuerdo con la mirada del observador. Pero en tanto la internalización del otro se dé en un proceso de trabajo, se avanzará en el conocimiento de las líneas directrices que definen la perspectiva del observador, siempre en términos de lo conscientemente posible.

Si bien el fenómeno aludido puede pensarse como una posibilidad para avanzar en la aceptación de la tarea compartida, representa un problema, que se inaugura en esa trama relacional. En el docente a cargo de la observación se pondrán en juego, aun al margen de su conciencia, imágenes ideales con las que confronta las resoluciones de cada practicante.

A pesar de que el sujeto practicante no se constituye en soledad, sino por la presencia de otros observadores que devuelven imágenes que le posibilitan encontrarse en un lugar, este funcionamiento especular, donde sólo es reconocido aquello que remite al ideal del propio observador, es vivenciado con mucho conflicto. En la relación instaurada, es imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad, construidos desde un deseo inconsciente que no le pertenece al sujeto de la práctica. En ese marco, se configuran redes relacionales cuyo efecto es el desconocimiento del sujeto, de lo que deviene la homogeneidad en contraposición al reconocimiento de lo diverso.

Si es insuperable la alteridad con la que se forma el deseo del sujeto (Certeau, 1993), el problema residiría en reconocer lo no esperado, lo que instaura la diferencia entre "aquí" –lugar de la observación– y "allí" –lugar del observado– y abrir una búsqueda de construcción de sentido compartido donde se produce el **no sentido**, reconocer que al mirar se lo hace desde "pequeñas hendiduras" y que mucho del territorio del otro queda fuera de "las inquisiciones de la curiosidad".

Metafóricamente, podría pensarse que en la práctica se produce una representación en un escenario, pero que constituye un problema muy complejo su conversión en espectáculo para el observador. Esta operación, que reduce los sentidos para el sujeto de la práctica, registraría sólo aquello que puede ser visto y oído, es decir, las imágenes y las palabras con las que se identifica plenamente el observador, que ratifican algo de su propia persona: que él antes, al planificar, estuvo allí.

Cuando se trata de una relación entre sujetos, sería imposible pensar en la ausencia de imaginario. Más aún, desde ese lugar actúa el proceso de observación en la medida en que se asienta en la mirada. Mirar y ser mirado sería su regla estructurante, y ese es precisamente el espacio de circulación del deseo de ser reconocido, el espacio de constitución en acto de la identidad –aún fragmentaria– de practicante y de docente de práctica.

Sin embargo, el encuentro de miradas de los sujetos debería intermediarse por el objeto que los reúne, de manera tal que esa lógica no desdibuje el sentido del trabajo conjunto, cual es la reconstrucción y reflexión crítica de un quehacer. De ese modo, la mirada extraña podría permitir extrañar la propia mirada, en el sentido de convertir en inusual lo familiar, de desnaturalizar aquello que se vivencia como "lo que debía hacerse por lógica" en esa situación. Sería también una ruptura con la "fiesta para el ojo y el oído" (Certeau, 1993).

Los procesos de **observación y acompañamiento** centrarán de este modo su preocupación en procurar la profundización paulatina de la **propuesta de enseñanza** elaborada por el practicante desde la reconstrucción crítica de datos relacionados con las situaciones, sus decisiones y actuaciones, y los supuestos que de ellas se pueden inferir. Es decir, centrarían el **foco en la cuestión del conocimiento**.

Esta triangulación en la relación docente (tutor)-practicantes-propuesta de enseñanza demanda un trabajo paralelo de construcción de los vínculos que permitan sostener como centro el vértice adecuado.

La fuerte movilización que implican los procesos de práctica de la enseñanza como probatorios de las capacidades constitutivas de una profesión, en muchos casos deviene en la dilución de uno de estos vértices. Se ubica el trabajo en torno a la propuesta de enseñanza y los esfuerzos se centran en resolver la singularidad –a veces obstáculos– que se presenta en la construcción vincular entre los sujetos.

Tales relaciones, base del triángulo, sostén por lo tanto de la producción, deberían trabajarse, encontrar un tiempo de reflexión. No se trata sólo de clarificar encuadres y acordar contratos.

Se trataría de exponerse a asumir un recorrido laberíntico, en muchos casos, que permita llegar al conocimiento del otro desde el lugar que ocupa y la tipificación de su quehacer, a la vez que de sus modos de sentir, pensar y actuar. Y ello, aun cuando puede reconocerse que siempre habrá un plus de conocimiento que se escapa, porque también es desconocido para los propios sujetos.

Lo importante sería, en este caso, desde la posición de observador, estar abierto a una escucha atenta, para ser también interpelados por las palabras, por los silencios, por las miradas, por los gestos de los practicantes, en el marco de procesos situados claramente en el enseñar y el aprender.

LO GRUPAL Y EL TALLER. ENFOQUE PARA LA DECONSTRUCCIÓN–RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE PRÁCTICA

El trabajo de observación y acompañamiento propone una instancia para abordar el análisis de lo que ocurre en la escena de las prácticas. Sin embargo, como se ha analizado antes, en ese espacio, en muchas oportunidades, se produce un anudamiento que puede obstruir la operación deconstructiva y reconstructiva.

La profundización en los procesos de reconstrucción crítica de la experiencia será posible en la medida en que se incorpore el colectivo a la tarea.

En este sentido, el taller como opción metodológica que abre un espacio a los procesos de reflexión pre y postpráctica aparece como alternativa privilegiada, que permite sumar al "trabajo de costura" asumido en la soledad de a dos un cuadro más vasto de semejanzas y "desemejanzas" (Certeau, 1993), y se expone al reconocimiento de los múltiples itinerarios asumidos. Constituye una manera de ser actor y observador a la vez, en la medida en que hay "muchos otros" que se exponen a ser mirados en simultaneidad.

Se recuperan al respecto las experiencias que tienen en su origen

los Talleres de Educadores, que, en el interior de propuestas investigativas y de formación, dieron lugar a una línea de trabajo cualitativa, fundamentalmente en Chile y la Argentina.

Esta línea pone en el centro del debate la problemática del sector docente, el significado social de su trabajo, tanto para los propios docentes como para la sociedad.

Se plantea desde sus inicios como propuesta democratizadora en la capacitación de docentes, en la medida en que procura abrir espacios que posibiliten generar aportes en relación con las políticas educativas, su gestión y control (Batallán, Saleme, García, Martínez).

Serían semejantes a ejercicios de investigación, poniendo especial cuidado en la producción colectiva. La idea de investigación en capacitación es aquí significada, en sentido genérico, como orientadora para la búsqueda, la problematización de la realidad, el análisis y el descubrimiento de nuevas relaciones.

Desde Vera y Argumedo, se plantea la necesidad de explicitación de supuestos de base, relativos a la concepción de realidad y del conocimiento, acerca de las prácticas educativas y las prácticas escolares en particular y sobre la elaboración de criterios metodológicos.

Interesa esta referencia global porque, en la práctica, un número importante de propuestas de taller fueron descarnadas de su sentido originario, banalizadas en su implementación. Al respecto, cabe señalar que en muchos casos, aunque era la intención producir un efecto de multiplicación de la experiencia, no se contaba con coordinadores preparados para estar al frente de los talleres; en otros, la coyuntura operó como obstaculizador.

Después de procesos sociales globales cuyas marcas autoritarias tuvieron particular expresión en el ámbito de las instituciones educativas en la Argentina, era predecible que la apertura de espacios para "decir" se configurara como ámbitos catárticos. Si bien estos ámbitos resultaron tranquilizadores y, en ese sentido, podrían considerarse puntualmente valiosos, obturaron la posibilidad de potenciar el pensamiento alternativo, produciendo un cierto efecto de cierre, contradictorio respecto a la propuesta misma de taller.

Desde estas experiencias, se generaron como contrapartida especies de "anticuerpos" en ciertos docentes, ante la posibilidad de trabajo con esta opción metodológica. Por ello, todo programa que la incluía tuvo que asumir de entrada la idea de redefinición del taller, idea que en realidad no apuntaba a otra cosa que a recuperar su configuración originaria, comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación.

Si se entiende la docencia como práctica social compleja que expresa conflictos y contradicciones, se impone incorporar desde la formación de grado una lectura crítica de los marcos teóricos de referencia y las derivaciones que éstos originan.

La posibilidad de reflexionar en torno a procesos que acontecen en las prácticas constituye un eje prioritario de la formación.

Es claro que procurar una aproximación a la calidad de estas prácticas demanda un esfuerzo de indagación acerca de la naturaleza de sus determinantes, sus límites y posibilidades. En el aula no se encuentran los problemas claramente definidos, hay que dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones de modo ambiguo y conflictivo. De allí la necesidad de una actitud de búsqueda sistemática de las claves que las caracterizan.

El análisis de las prácticas de la enseñanza deviene así como necesidad ante la consideración de un objeto de estudio que se desarrolla en contextos concretos y no en ámbitos prefigurados.

En este sentido, el taller es un **dispositivo analizador privilegiado**, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolas a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras. Es privilegiado por la posibilidad que ofrece de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia.

Al respecto, interesa rescatar la palabra de Ageno cuando dice:

> este deslizamiento del lugar –ilusorio– del saber al lugar –simbólico– de la construcción del conocimiento, sólo puede efectuarse después de asumir la función de la ignorancia que libera la pregunta investigativa y evita la seducción del relato del discurso pedagógico que, al atrapar y paralizar el pensamiento, no permite la necesaria distancia para poder trabajarlo. Este corte entre la seducción del relato al que queda 'pegado' el sujeto, 'entrampado' en el trabajo investigativo –que lo separa, lo desliga, para poder operar sobre él– es un efecto del taller (Ageno, 1989).

Los conocimientos y categorías previos de los que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimiento en taller.

Desde el decir y hacer, que aparecen aún en sus contradicciones, en el discurso de los sujetos, se apuesta a un trabajo de desciframiento, que "se juega en los campos de la escucha, la mirada y la lectura" (Ageno, 1989).

En el taller como opción metodológica para el análisis de las prácticas de la enseñanza, los practicantes, en tanto sujetos y objetos al mismo tiempo, son protagonistas del proceso de construcción de conocimientos. Esto supone un ejercicio investigativo que exige, desde el punto de partida, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias, de construir nuevas categorías.

Implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Sería el lugar privilegiado para encarar esos procesos de autosocioanálisis, a los que se alude en el capítulo "Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes".

Por el tipo de relaciones que compromete entre los participantes, el trabajo de taller reclama condiciones facilitadoras de los procesos grupales. En este sentido, se incorporan como referentes teórico-metodológicos importantes aportes que sobre la teoría de grupos provienen de la psicología social (Fiviere, Anzieu, Bauleo, Kaës, entre otros).

El análisis de las prácticas, por el grado de exposición que suponen, demanda que los practicantes asuman el proyecto de taller como propio, atendiendo a la generación de condiciones necesarias para la producción colectiva.

Esto significa reconocer el taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura en la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos; un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo y no quedan anclados en roles fijos y estereotipados. En suma, espacio para pensar y pensarse en grupo.

Lo grupal es un lugar organizado y de representación interna, por el que se potencia la circulación de la palabra y la dramatización de múltiples situaciones que se obstinan en no ser abordadas por efecto de su complejidad. Es un lugar de deslizamiento del chiste o la ironía, que permiten comenzar a hablar sobre la dramaticidad de innumerables vivencias.

Evidentemente, no se trata de un proceso que surge rápida y mágicamente. Demanda un laborioso trabajo por parte del docente formador (coordinador en esta instancia) y los propios practicantes-talleristas. Trabajo arduo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes; por el atravesamiento evaluativo que, en el campo de la docencia particularmente, representa la mirada del otro.

La importancia de avanzar sobre estos procesos, por otra parte naturales, se conecta con el reconocimiento de la ceguera de los propios puntos de vista; con la necesidad y dificultad que supone objetivarlos desde los que se formulan.

Estas dificultades se acrecentan por las connotaciones evaluativas del calificar-descalificar, que imponen una exigencia de producir cierto efecto de completud de los relatos, frente a los fallos, fracturas, contradicciones, que muy probablemente habrán sido observados en las prácticas por quienes en esta circunstancia asumen el lugar de la coordinación.

Se hace necesario, en consecuencia, trabajar en torno a esta cuestión, construir un clima que posibilite abrirse a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión y la explicación de situaciones, apelando a un trabajo teórico, analítico e interpretativo.

El planteo general, referenciado en aportes sobre lo grupal y el trabajo en taller de educadores, se conecta asimismo con líneas de investigación propias del pensamiento anglosajón e hispano. A partir de ellas, se ha plasmado la idea de la revalorización de las prácticas, como consecuencia del análisis sobre los procesos en ellas comprometidos.

Se destaca la necesidad de los procesos y práctica reflexivos, para evitar el carácter acrítico y conservador en las prácticas docentes.

Coincidiendo en la necesidad de incorporar el concepto de reflexión, cabe señalar sin embargo que alude a prácticas diversas e incluso contradictorias[16]. La diferencia básica se plantearía entre procesos de reflexividad direccionados y con una fuerte impronta desde la autoridad externa y procesos reflexivos que surgen como consecuencia de la reconstrucción crítica de la experiencia.

Desde esa lectura, sería posible la confluencia con las visiones de taller y el encuadre sobre lo grupal recuperados como marco referencial.

Se pueden incorporar los aportes de Schön (1992), quien adhiere y desarrolla esta perspectiva como una apuesta para profundizar el conocimiento de los docentes sobre sus procesos de trabajo, desde una rigurosa profesionalidad, sin apelar a la racionalidad técnica. Apuesta que procura penetrar en las "zonas indeterminadas, poco definidas y cenagosas de las prácticas" y que, por la incertidumbre

[16] Así lo advierten diversos autores que trabajan en relación con la formación de docentes, como Stenhouse, Elliot, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez.

que las caracteriza, no pueden encontrar un marco de comprensión-explicación en dicha racionalidad.

Para ello, Schön postula que la reconstrucción de la experiencia demanda:

- reconstruir situaciones donde se produce la acción (redefinir situaciones problemáticas);
- reconstruirse a sí mismos como docentes (forma en que estructuran sus conocimientos y diseñan sus estrategias de acción);
- reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza que están en la base.

También interesa señalar las formas que, según el autor, adopta la reflexión: como conocimientos en la acción (tácito); como reflexión en la acción y como reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Momentos de acción y reflexión que se entrecruzan en una espiral de ciclos de experimentación; momentos de acción y reflexión, que no son independientes, se exigen y complementan.

Indudablemente, la recuperación de este enfoque se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. En este sentido, se efectuará relacionando la indagación sobre los escenarios en que se interviene y las condiciones políticas, sociales y económicas que afectan la acción. Esto será posible en la medida en que se expliciten los supuestos y se los trabaje sometiéndolos a escrutinio público.

Siguiendo el pensamiento de Elliot (1990), será fundamental dar lugar a la deliberación, a espacios de diálogo y debate; pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para evitar que se reproduzcan autocomprensiones deformadas de la realidad. En suma, tal como lo señala Elliot, atender a una racionalidad diferente del proceso reflexivo, lo que demanda contraste intersubjetivo y plural

Se entiende entonces que la recuperación de estos enfoques debe apoyarse en **procesos de reflexión no exentos de intencionalidad**, que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevas alternativas explicativas. La idea es que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención. Se destacaría entonces una relación diferente entre la dimensión explicativo-comprensiva y la proyectiva.

Se asume, en relación con el análisis precedente acerca de la lógica de la práctica, que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquel del que se pretende dar cuenta. Esta comprensión deberá ser compartida en el punto de partida de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de la práctica "es" aquella práctica de la que se habla. Hablar acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la toma de distancia que supone e impone la reflexión.

EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Si la profesionalidad se vincula cada vez más a la concreción de procesos reflexivos respecto de la propia práctica, es vital ligar el enfoque de la evaluación a esta perspectiva.

Desde algunos tratamientos teóricos, se ha avanzado mucho en torno a la cuestión de la evaluación. El pasaje de perspectivas centradas exclusivamente en el rendimiento y la productividad en términos cuantitativos a modelos que significan la evaluación como comprensión y explicación es un hecho que se reconoce cada vez más en los postulados de diferentes autores.

Siguiendo los desarrollos teóricos, incluso se supera la polaridad entre los modelos de corte cuantitativo y los de corte cualitativo. Se considera valioso que el alumno pueda identificar sus niveles de rendimiento expresados cuantitativamente; se deben por ende abandonar posturas para las que era tabú la comprobación de ese rendimiento y la productividad, que negaban la relación entre el proceso y el producto resultante.

Se procura valorar los resultados de una propuesta pedagógica en términos más abarcativos, incluyendo como referente relevante las circunstancias espacio-temporales en las que ella se desarrolla.

Sin embargo, el espacio de manifestación de estos avances queda reducido todavía a ciertos proyectos innovadores; ellos no han logrado aún incidir en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Dadas las características que asume la actividad evaluativa en los marcos institucionales, es quizás la que refleja con más claridad la problemática del poder y del control[17].

Una visión de la evaluación ligada al ejercicio expreso del poder

[17] Basil Bernstein afirma que la evaluación, como sistema de mensaje, se configura por códigos que regulan la valoración legítima del conocimiento legítimo en la puesta en acto del dispositivo pedagógico, cuyo efecto sería el ejercicio del control simbólico de las conciencias (*Clases, código y control*, Vol. I ; *La estructura del discurso pedagógico*, Vol. IV, 1993).

y del control procura básicamente elementos justificatorios de decisiones y descuida el avance en la comprensión de los procesos de conocimiento. Es una visión cuyas consecuencias se agravan por la infinidad de expectativas que en ella se depositan, lo que deviene como espacio sobredeterminado (Edelstein, 1992).

Esta cuestión adquiere mayor relevancia cuando se observa que la enseñanza se realiza en un clima de evaluación constante, en tanto las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos por realizar y en los productos de ella esperados.

La dinámica cotidiana de la enseñanza remite a cierto clima de control sin que éste deba manifestarse en procedimientos formales. La evaluación ejerce, parafraseando a Gimeno Sacristán, una presión modeladora de la práctica curricular. Sirve como vía para sancionar el progreso de los alumnos por el currículum, determinando la promoción, con lo que asume una función reguladora.

Desde estas connotaciones, no se distinguen los procedimientos efectuados como función diagnóstica de los realizados con intención sancionatoria (Gimeno Sacristán, 1988).

La experiencia de aprender es así significada por los alumnos en muchos casos, acorde al tipo y contenido de los controles de que es objeto, se trate de procedimientos formales o informales, externos, o realizados por el propio docente. Esto implica que el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes de las propuestas pedagógicas deviene en un núcleo potente de incidencia en la transformación del currículum en su desarrollo, dada la carga institucional y psicológica que ellos tienen.

Está claro que cuando se producen innovaciones en los contenidos como en las opciones metodológicas, si la propuesta de evaluación es coherente, estimula la consolidación de tales innovaciones. Si esta coherencia no se expresa, la evaluación aparece como elemento de fractura en relación con la propuesta innovadora (Edelstein, 1992).

Sin evaluación, al decir de Perrenoud (1990), no existiría ni el éxito ni el fracaso escolar. Ambos calificativos son fruto de valoraciones, intenciones y técnicas que ponen en juego los docentes ante los requerimientos de certificación en el marco de la institución escolar. Para ello, la escuela "fabrica" juicios y "jerarquías de excelencia" que a menudo recrean otras formas de clasificación, incluso informales.

Según este autor, los juicios y jerarquías de excelencia son, en tanto representaciones, el resultado de una construcción intelectual, cultural, social. Por ello utiliza la metáfora de la fabricación, en tanto procedimientos relativamente estables que son en parte codificados por la organización y en parte inventados por cada docente. Fabricación que es hasta cierto punto artesana, y en la que ocupa un lugar destacado la intuición, incluso cuando es cuidadosamente instrumentada.

Como toda fabricación, la evaluación, no obstante poner en juego rutinas estables, introduce innovaciones. El problema reside en reconocer la parte de arbitrariedad que sin duda caracteriza esta construcción, aun cuando en diferentes situaciones no se evalúa del mismo modo ni aspectos semejantes, sino que se toman en consideración notas idiosincráticas y a veces contradictorias, desde sujetos y contextos singulares.

El alumno aprende a ser evaluado y a evaluar. Casi se podría decir que se familiariza con la noción de excelencia valorada en la escuela, pasando a ejercer calificadamente, al decir de Perrenoud, el "oficio de alumno" en cuanto interiorización de una cultura propia de la organización institucional, de la clase. Oficio que en definitiva se asocia al tener éxito, al aprender las reglas del juego.

Desde esta visión crítica, se retoma el punto de origen, es decir, la necesidad de un enfoque de la evaluación que se corrija, y no entre en contradicción, con la generación de procesos reflexivos respecto de la propia práctica.

El planteo reclama una modificación sustantiva de las propuestas evaluativas, que posibilite trabajar sobre la impronta de modelos fuertemente arraigados, tanto en docentes como en alumnos, a los fines de su desplazamiento.

Parecería que una alternativa viable es **poner en el centro el proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia.** Desde allí, asignar a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización.

Implica conciencia clara de que no es posible ni necesario evaluar todo, por lo que es preciso definir qué merece ser evaluado. En todo caso, la preocupación del docente debería centrarse en conocer los caminos sinuosos por los que el alumno va aprendiendo. Su desafío sería el de encontrar las múltiples maneras de ligar estrechamente la evaluación con los procesos de construcción de conocimientos, apostando al logro de la mejor producción posible en cada sujeto, a su máximo crecimiento intelectual.

Esta perspectiva permite pensar la evaluación en relación con las prácticas de la enseñanza desde un lugar diferente, articulada con los procesos de reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

En tanto las prácticas de la enseñanza justamente demandan del practicante la elaboración de una propuesta de intervención, es fac-

tible incorporar la evaluación como analizador que permite reconocer los recorricos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de dicha propuesta.

Al respecto, son significativos los intercambios practicante-docente orientador-formador y las interacciones entre pares. La evaluación comprometida desde este lugar generaría condiciones para superar la apuesta individual a parámetros formales de excelencia. Permitiría reconocer los propios cambios, estilos y posibilidades de avance. En suma, la evaluación podría potenciar los mejores aprendizajes.

Esta idea trae aparejada una redefinición del papel del docente, quien, en todo caso, sólo marca momentos y apuesta a concretar desde una posición de "ayuda" las mejores producciones.

Supone, en la práctica, una relación tutorial caracterizada, según se ha señalado, desde una perspectiva constructivista, que insiste progresivamente en ampliar los márgenes de autonomía en cada sujeto.

Sería ilusorio pensar que este cambio sustantivo en los enfoques y prácticas de la evaluación es de sencilla resolución, dadas las trayectorias personales y las características que definen a las instituciones educativas. Incluso, dado el problema estructural que plantea en sí la evaluación, en el sentido de la asimetría de lugares que supone.

En el caso particular de la práctica de la enseñanza, es significativo el impacto de la evaluación, sobre todo porque constituye una etapa final que da lugar a la titulación, producto de complejos procesos de auto, inter y hétero evaluación.

Por ello es frecuente observar una tendencia a acomodar la actuación a una suerte de "oficio de practicante", tomando en préstamo el concepto de Perrenoud. La problemática se advierte en una demanda de las "reglas de juego", aun cuando la propuesta se desarrolle priorizando la elaboración de una alternativa creativa por parte del alumno. Esa demanda se traduce en el señalamiento de pistas para un desempeño correcto, que se procuran negociar según el marco de relaciones establecidas con el docente orientador de la institución formadora, con el docente a cargo del curso en que se realizan las prácticas, o con ambos a la vez.

En ese marco, priorizar la incorporación de nuevos enfoques de la evaluación en los centros de formación de docentes y, particularmente, en relación con las prácticas de la enseñanza, tendría un alto potencial generador de "nuevos *habitus*" por el impacto que ellas tendrían en la futura actuación profesional.

La redefinición planteada merece que se destaque el aporte específico de los procesos metaanalíticos que indudablemente se conectan con la importancia asignada a la reconstrucción crítica de la experiencia.

El **metaanálisis** se podría caracterizar como un proceso de construcción teórica que se realiza, al decir de Litwin, "a la manera de una transparencia o un cristal que permite una nueva mirada sobre la clase. La superposición de las transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independientemente de ella. Cada una de las construcciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido tratado y poner énfasis en los aspectos sustanciales. No se trata de conocer lo conocido, dado que cada uno, cuando planea su clase, conoce la estructura sobre la que asienta su propuesta, sino de rescatar el papel que la superposición de narrativas genera como expresión de la misma complejidad didáctica [...] enseñar a leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza" (Litwin, 1993).

Articulando ideas para la formación

RETOMANDO COORDENADAS EN UN ENFOQUE CURRICULAR GENERAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

En los diseños curriculares de las instituciones formadoras, se reserva explícitamente como lugar de las prácticas la etapa de práctica intensiva, en general denominada "residencia", que se extiende de un cuatrimestre a un año.

Este hecho constituye una preocupación central y eje de debate en los propios profesorados. Situación que se reafirma en muchas de las innovaciones generadas desde estos centros, al prever formas de inclusión de la práctica desde el inicio de la formación, como una de las medidas adoptadas de manera más recurrente desde hace un tiempo considerable.

Ya está generalizada la idea de que la problemática de las prácticas de la enseñanza exige un abordaje que no puede restringirse a una asignatura. En tal sentido, se trata de pensarlas imaginando alternativas en las que ellas atraviesen todo el trayecto de la formación.

Por otra parte, si el enfoque curricular pretende lograr una articulación teoría-práctica diferente, una preocupación debería ser **no restringirlas al campo de lo didáctico**. Esta opción reforzaría una perspectiva limitada de la teoría pedagógica en las propuestas de formación docente.

Aun tratándose de la formación de grado, en la búsqueda de esa articulación habría que "deslimitar" la perspectiva, apostando al reconocimiento de problemáticas más abarcativas que se relacionen con la diversidad cultural, con los condicionantes socio-históricos, con el sistema educativo formal y no formal, con las instituciones, entre otras.

Esta opción sería una exigencia si se asumen las consecuencias del pasaje conceptual ya planteado de "práctica de la enseñanza" a "prác-

ticas docentes". Ampliar la perspectiva de lectura en esta dirección implicaría preparar para reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dichas prácticas.

Se procuraría fomentar desde el currículum diferentes modos de observación, procurando un contacto con la realidad educativa que opere como referente empírico de las cuestiones abordadas desde la teoría, ya sea como fuente generadora de problemas o como vía de confrontación de supuestos, preocupación que también ya fue anticipada.

El trabajo en torno a las prácticas debería incorporarse ya en relación con las disciplinas del área de formación general (designadas como teóricas o de fundamentación). Esto permitiría superar la representación sobre sus contenidos como formulaciones abstractas desconectadas de la realidad. Hacerlo posible demandaría indagar en vertientes interpretativo-explicativas emanadas de diferentes enfoques y disciplinas.

La idea de anticipar las prácticas no se refiere a las definiciones prevalecientes de realización de "prácticas de ensayo". Aunque en apariencia éstas doten a los planes de una posibilidad de acercamiento a la realidad, serían recortes relativamente arbitrarios que no posibilitan reconocer y en consecuencia dar cuenta de los procesos que ocurren en los espacios institucionales y áulicos indagados.

Será relevante, como alternativa, el análisis de propuestas de docentes en ejercicio en diferentes instituciones y, al mismo tiempo, la incorporación del trabajo metaanalítico en relación con las propuestas que el alumno recibe en distintas asignaturas o áreas de su plan de formación.

En este punto cabe un recaudo. La difusión de perspectivas teóricas cognitivistas que valorizan el papel de estrategias metacognitivas y metaanalíticas ha llevado en algunos casos a banalizar o estereotipar dichas prácticas con su consecuente pérdida de sentido.

Aplicando esas estrategias en el momento pertinente, se lograría un avance significativo: que la propia historia de formación pueda objetivarse en sus distintas dimensiones, identificando en ellas los nudos críticos más potentemente reveladores de la problematicidad de la práctica. Indudablemente, posibilitaría reconocer supuestos de propuestas diferentes y derivaciones en la enseñanza generadas de dichos supuestos.

Esta idea se vincula a la necesidad de abrir espacios de reflexión sobre las prácticas docentes en el interior del propio centro de formación, asumiéndose a sí mismos como instancias de aprendizaje desde un lugar diferente.

En la búsqueda de incluir el trabajo en torno a las prácticas en los inicios de la formación, la idea sería comenzar por una aproximación

en sentido amplio, no recortada al salón de clases. Luego, avanzar en la revisión de propuestas de enseñanza diversas de docentes en ejercicio en las instituciones educativas del medio y de los propios docentes que intervienen como formadores.

Será significativo generar procesos de intercambio con docentes que puedan conectar a los practicantes con diseños alternativos, como en sus formas de implementación, a través de observaciones de algunas unidades[18] de enseñanza y su posterior debate.

En una propuesta curricular, el espacio y el tiempo suelen ser las instancias donde se juega la existencia de formas implícitas de trasmisión de clasificaciones sociales, convertidas en estructuras y normas escolares. Dónde y cuando trabajar no serían, desde esta lectura, problemas menores, sino precisamente es allí donde cobra fuerza el discurso pedagógico en tanto forma de regulación de la experiencia[19]. Es por ello que merecerán un tratamiento curricular cuidadoso y consciente de las implicancias de las decisiones más elementales que se tomen.

Como eco de esa preocupación, se considera importante procurar una distribución de los alumnos integrantes de cada curso de modo de cubrir un espectro de situaciones en salas, grados, cursos, instituciones diferentes, que anticipe la realidad socio-educativa con que habrán de tratar en sus futuras prácticas profesionales.

En tanto se cuestionan las experiencias puntuales y fragmentadas, y se revaloriza en cambio el seguimiento con cierta continuidad de unidades de análisis definidas, es fundamental contar con espacios de intercambio que posibiliten abarcar un universo amplio de problemáticas relativas al área de especialización. En el caso de que la formación remita a campos de conocimiento, la distribución deberá procurar abarcar las distintas disciplinas que los integran, según su inserción en ciclos y/o modalidades.

Se rescata en esta instancia el valor de propiciar la elaboración de propuestas alternativas de trabajo en el aula por parte de los alumnos. En su discusión, es de interés abrir el debate con compañeros, con docentes de las instituciones en las que realizaron sus experiencias y con tutores, orientadores de prácticas.

Al respecto merece una consideración especial la incorporación de las llamadas "microexperiencias didácticas" como formas de anticipar espacios de práctica previos a las residencias. Interesa recuperar su aporte como elaboración de una propuesta general que posibilite luego evaluar su implementación desde distintos lugares: el lugar de la

[18] Se alude a unidades por entender que carece de sentido observar experiencias aisladas.

[19] Ver, en este sentido, Basil Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*, vol. IV, Madrid, Morata, 1993.

coordinación de la microexperiencia, como observadores involucrados, como alumnos y desde el lugar del docente a cargo de la clase.

Cabe aclarar que la expresión "microexperiencias" se distancia de la idea de "laboratorio didáctico" desde la que fueron incluidas durante mucho tiempo en programas de formación de docentes. En este caso se las valoriza en tanto bases para la reflexión.

Pensar el tiempo de la práctica en relación con el tiempo de formación suele remitir a un requerimiento de definición de horas para la práctica en relación con la duración total de la carrera de grado. No se trata de predefinir un *quantum*. Éste deberá ser acorde al diseño global que se adopte para la formación. Sin embargo, resulta importante subrayar, sobre la base de diversas experiencias, que las horas de trabajo de campo que serán parte significativa de esta tarea deben incluirse en la carga horaria real de trabajo. Es frecuente que ellas no sean institucionalizadas y queden como tareas *ad hoc*, que el alumno debe acreditar y que, al no ser tomadas en cuenta en la programación, generan múltiples superposiciones y su progresiva desvalorización con relación a las tareas que se concretan en el salón de clases.

Abarcar segmentos de una práctica con unidad de sentido en el marco de lo programado es una idea clave; por ello, los porcentajes de tiempo deberán manejarse de modo flexible, priorizándose así, más que el criterio cuantitativo, la posibilidad de captar, a los fines de análisis, las unidades observacionales de modo integrado.

En la medida en que uno de los réditos de esta secuencia se relaciona con la reflexión en torno a las experiencias realizadas, habría que institucionalizar también espacios a tales efectos en el trayecto formativo.

Si los conceptos espontáneos suelen ser implícitos, un paso necesario para su modificación es hacerlos explícitos en la aplicación a problemas concretos. Se reconoce al respecto el valor de la toma de conciencia por el alumno como paso indispensable para el cambio conceptual.

Apropiarse de nuevas teorías exige la reflexión en torno a las ideas previas. Este es el sentido desde donde se valoriza la noción de **reflexión**, expresión muy extendida en la formación de docentes y en muchos casos vaciada de contenido o utilizada en referencias contradictorias.

Se trata de rescatarla como actividad que propicia la reconstrucción crítica de la experiencia, la toma de conciencia de conflictos cognitivos, la necesidad de reorganización conceptual, principales procesos posibilitadores de la construcción de conocimientos.

Incluir las prácticas desde el punto de partida en la formación hace preciso generar espacios que garanticen la instrumentación teórico-metodológica pertinente. El tiempo necesario puede ser variable según

las características de los grupos y las disponibilidades previstas en el diseño curricular para esta instrumentación. Cambia también si es asumida conjuntamente por diferentes docentes de cada año o si se concentra en el espacio académico curricular.

LA RESIDENCIA EN EL DISEÑO GLOBAL DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Una advertencia para la lectura: cuando se alude al diseño, es central considerar que las decisiones de diverso orden que se sugieren forman parte de un proyecto global, que cobra sentido si se comparte entre la institución formadora y aquellas en las que se desarrolla el proceso de prácticas docentes.

La organización

En la medida en que la **residencia** implica una instancia de incorporación al trabajo docente en un sector específico del campo ocupacional para el cual habilitan las incumbencias, se considera pertinente plantearla al final de los estudios de grado, con un año de duración y en estrecha articulación con las experiencias de práctica desarrolladas desde el inicio de la formación.

Ésta sería, desde la experiencia, una aspiración ambiciosa. ¿Por qué un año y no unas cuantas semanas, o un cuatrimestre? El fundamento para pensar la residencia en un año tiene que ver con una caracterización de las tareas básicas que, se entiende, ella implica.

La entrada en las instituciones educativas de distintos niveles para realizar la práctica docente es un proceso que incluye varias etapas relacionadas, que cuentan a la vez, cada una, con su especificidad. Se intenta llevarla a cabo lo más tempranamente posible durante el primer cuatrimestre del año, acompañando el trabajo de reconstrucción teórico-metodológica sobre la enseñanza en general, y en cada área, disciplina y ciclo en particular.

La tarea se inicia con la selección del grupo de instituciones, tomando como criterios:

- la posibilidad de acercamiento a escuelas de diferentes características y modalidades que den cuenta de la realidad educativa del medio;
- promover el intercambio de alumnos que concretan su residencia en la misma institución como del conjunto de actores que participan de la experiencia.

A partir de la selección y distribución de alumnos se considera necesario organizar un equipo docente de apoyo en cada caso. Esto implicaría un cambio importante en las formas clásicas de concebir la tarea, aunque se trata de un esfuerzo que parece inabordable. Cada practicante, y esto es clave, requiere ser acompañado en su experiencia por un docente que se posiciona como tutor y que trabaja con un conjunto definido de practicantes.

De allí la necesidad de un equipo docente. Ello significa integrar a la tarea del habitual coordinador de prácticas a otros docentes que, según sus áreas de desempeño profesional, pueden realizar valiosos aportes en la tarea de acompañamiento del practicante, según la especificidad de cada etapa.

Cada equipo docente necesitaría definir un miembro con funciones de coordinador de la experiencia en cada una de las instituciones en que se realice la residencia. Esto facilita la tarea interinstitucional, que deberá hacerse explícita en tanto proyecto desde el inicio de las tareas. En el trabajo en esas instituciones, los demás integrantes del equipo van siendo convocados a la tutoría según las necesidades.

Las tareas

Una primera tarea es la realización de una aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico en que se realiza la residencia, que se entiende como acercamientos sucesivos y cada vez más profundos a la realidad de la práctica docente en el contexto en que ésta se despliega.

Ella exige una sistemática presencia en la institución con el fin de recabar la información necesaria y factible de ser obtenida respecto a:

- notas identificatorias de la institución;
- proyecto curricular;
- representaciones y postulaciones acerca de la formación;
- concepciones acerca de conocimiento, el aprendizaje y el trabajo docente;
- normas y prácticas usuales. Utilización de tiempos y espacios.

Se procura hacer una lectura de esas dimensiones tratando de captar el movimiento, la dinámica, los procesos interactivos, de reproducción, de resistencia, de negociación, desde los que la institución participa en el proceso de socialización.

Esta aproximación diagnóstica, para lograr el mayor nivel de exhaustividad posible, requiere la concreción de observaciones y entrevistas y un análisis minucioso de documentación escrita; la confrontación de lo explícito y lo implícito; la recuperación de visiones, representaciones, vivencias y experiencias de individuos y grupos que constituyen lo cotidiano escolar.

El análisis del proyecto institucional en el área o disciplina de intervención demanda un tratamiento particular, contrastando lo documentado y lo no documentado, e inferir supuestos e indagar procesos que efectivamente se activan en las prácticas cotidianas. En esta etapa, es importante la presencia del tutor en momentos clave.

Será relevante confrontar los análisis situacionales que se elaboran con los actores de la institución en encuentros de trabajo donde la metodología de taller suele resultar la más acecuada. Con esta actividad no se trata sólo de cubrir el necesario recaudo de triangulación cuando se realizan procesos de indagación de corte cualitativo. Es objetivo central ir generando un espacio de trabajo compartido, sobre todo cuando se entiende que la base para una experiencia valiosa de residencia es que dicha experiencia sea asumida como coparticipada por las instituciones comprometidas, según ya se señalara.

Una tarea que debe ser privilegiada en la residencia es la elaboración de una propuesta personal de intervención pedagógica sostenida desde la aproximación diagnóstica aludida y la integración de aportes teóricos incorporados a lo largo de la formación y reactualizados en la primera etapa de la residencia. En este punto es importante plantear al practicante la necesidad de asumir, desde estos elementos, una postura (aunque provisoria) sobre el aprendizaje, la enseñanza y, en relación con ello, el enfoque particular respecto de contenidos, interacciones, actividades y recursos, procesos evaluativos, entre los principales. Esta propuesta servirá de marco analítico para los problemas que efectivamente tengan lugar en su experiencia de práctica docente. Es considerada con docentes del equipo y de las otras instituciones.

A partir del segundo semestre, las propuestas se efectivizan, aportando un segundo e importantísimo momento de encuentro con la realidad. En esta etapa del proceso, los tutores de práctica acompañan al practicante, encarando sistemáticamente la reflexión sobre la experiencia junto a docentes de las instituciones. Se crea así un espacio que posibilita producir reajustes progresivos a partir de confrontar lo pensado y lo vivido.

Una vez concluidas las prácticas, se entra en un proceso de reflexión y elaboración conceptual sobre los problemas más relevantes de las prácticas docentes con la propuesta de realizar talleres. Los practicantes, a su vez, permanecen en las instituciones haciendo observaciones postpráctica que alimentan su comprensión de los efectos posibles de ellas y una aproximación más a fondo de la realidad institucional.

En este marco, en las instituciones se realizan encuentros y talleres

para el análisis de las experiencias, en los que participan el conjunto de los actores involucrados; a partir de ellos se adoptan decisiones para experiencias futuras.

Sintetizando, en los debates con presentación de problemáticas relativas a la práctica se pueden discriminar las siguientes instancias:

- instancias que se orientan a confrontar la información recogida a partir de la inserción en las instituciones para elaborar un informe de aproximación diagnóstica, enriquecido por miradas y asignaciones de sentido diferentes, desde un trabajo minucioso sobre registros e intercambio de lecturas descriptivas y analítico-interpretativas;

- instancias en las que se analizan propuestas de intervención con la intención de incorporar, en el momento de previsión, visiones alternativas que sin duda actúan después como dinamizadores en los espacios interactivos;

- instancias en que, después de efectuados los procesos de intervención, se trabaja con los pares en torno a problemáticas particulares de cada experiencia, como aquellas recurrentes. De este modo, se apunta a concretar un proceso de reflexión y elaboración conceptual, considerando categorías teóricas pertinentes y generando otras nuevas, sobre las cuestiones más relevantes de la práctica docente.

La evaluación en este año de residencia opera en forma permanente e interconectando formas y momentos auto, inter y hetero evaluativos. Respecto a la acreditación, se entiende oportuno el planteo de dos instancias básicas sobre la base de la presentación del informe y la realización del coloquio. La primera, para la presentación y defensa de la propuesta de intervención, sostenida en la aproximación diagnóstica y en las postulaciones pedagógico-dicácticas y del campo de conocimiento particular, que fundamentan el diseño de la unidad o las unidades seleccionadas para la práctica intensiva. La segunda, como informe final de la residencia, en el que se efectúa una revisión y ampliación de la primera aproximación diagnóstica presentada en el informe anterior y de la propuesta de intervención pedagógica; un análisis en profundidad de la experiencia de práctica intensiva y consideraciones en relación con el Proyecto global de Residencia (presentación y defensa).

Interesa plantear algunas especificaciones que suponen la preocupación por atender, como recaudo ético, los procesos que se generan en las instituciones que reciben practicantes, a la vez que la valoración de su inclusión como parte del proceso formativo.

En esta perspectiva, se coadyuva a desarrollar como actitud la toma de conciencia sobre la responsabilidad social que implica ser docente, actitud sustantiva no sólo en lo relativo a la residencia sino a todo el trayecto de la formación.

Se proponen dos grandes etapas, que implican un trabajo paralelo en la institución donde se realiza la residencia y en la institución formadora.

En la institución de residencia

Primera etapa

- La inserción en las instituciones para la residencia. Aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico.

- Observaciones participantes. Incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales (reuniones de departamento o áreas; reuniones de personal; actividades de formación docente; actos escolares; tareas con los padres y la comunidad, etc.) como áulicas (producción de materiales; selección de bibliografía; orientación de trabajos grupales; elaboración y corrección de instrumentos de evaluación; seguimiento de tareas; preparación compartida con el docente de actividades áulicas y extra áulicas; etcétera).

- Participación en talleres con otros alumnos que realizan la residencia en la misma institución, con directivos y docentes. Se requiere como mínimo un encuentro en el inicio de la residencia y uno para confrontar lo elaborado por los alumnos en relación con el diagnóstico aproximativo.

- Cierra esta etapa la presentación de un primer informe de avance sobre la aproximación diagnóstica y de la propuesta de intervención elaborada por el residente.

Segunda etapa

- Realización de una práctica intensiva en una sala o grado, o en una disciplina/área, según la orientación. Debe responder a dos criterios básicos, que probablemente demanden espacios de negociación entre residentes, docentes orientadores y docentes a cargo. Se trataría de respetar el desarrollo continuo de unidades temáticas y dejar abierta la elaboración de la propuesta para la práctica de la enseñanza a las perspectivas y enfoques por los que opte el residente.

- Observaciones participantes postpráctica, de modo de dar continuidad a la residencia, abriendo la posibilidad de evaluación del pro-

pio residente de los efectos de su intervención, tanto con relación al grupo de alumnos como al docente. Continuar con las tareas de apoyo docente, institucionales y áulicas.

- Participación en talleres con otros alumnos que realizan la residencia en la misma institución, con directivos y docentes, y con alumnos, en los casos en que se considere pertinente, con el fin de confrontar las experiencias de práctica intensiva y evaluar el Proyecto global de Residencia en la Institución.

En la institución formadora

Primera etapa

- Discusión teórico-metodológica sobre las prácticas docentes, abordaje de las instituciones y resignificación de aportes teóricos ya apropiados.

- Preparación del primer informe de avance sobre la aproximación diagnóstica a la institución y al aula en que se realiza la residencia.

- Participación en talleres o ateneos de análisis de la experiencia de inserción y preparatorios de los talleres por efectuar en las diferentes instituciones en que están incorporados los residentes.

- Elaboración de las propuestas alternativas para la práctica intensiva. Participación en ateneos para su análisis y debate

Segunda etapa

- Participación en talleres o ateneos postpráctica para el análisis global de las experiencias realizadas, detección de problemáticas recurrentes y reconceptualizaciones teóricas, pedagógico-didácticas y relativas a los campos de conocimiento. Actividades que serían fundamentales como insumo para la elaboración del Informe Final de Residencia.

- Participación en talleres o ateneos entre alumnos integrados a una misma institución: talleres de análisis de las prácticas intensivas, de evaluación del Proyecto global de Residencia y preparatorios de los talleres por realizar en las instituciones.

- Elaboración del Informe final de Residencia.

En muchos casos, aun cuando desde el proyecto institucional se logre conformar equipos docentes que aquí se plantean como necesarios, se destaca la importancia de constituir grupos de residentes que,

de modo autogestionario, cumplan parte de las actividades sugeridas trabajando sobre un diseño que posibilite formas alternativas de apoyo mutuo.

De hecho, estas actividades requerirán también la asistencia tutorial pero no demandando la presencia en el total de actividades según las diferentes instancias.

Esto favorece la toma de conciencia sobre el valor del trabajo cooperativo con pares, lo que, sin duda, allana el camino en relación con la formación permanente y con actitudes que propician una mayor profesionalización en el trabajo docente.

Para cerrar, un alerta

Finalizar, aunque a manera de ensayo, con un capítulo de corte propositivo, para el diseño e implementación de alternativas en los procesos de práctica en el marco de la formación docente inicial, pretende retomar imágenes y convocar a un acto de imaginación.

Sujetos, textos y contextos diferentes demandan una significativa apertura, de manera tal que las ideas que puedan esbozarse den lugar a la intención básica que estaría en su origen: asumir el desafío creativo de responder a la diversidad a través de múltiples vías de concreción.

Se invita entonces a pensar que la propuesta que aquí se sostiene está marcada por la singularidad de una experiencia que muy difícilmente pueda ser transferida de manera global. En todo caso, sería posible confrontar significados y, a partir de deconstruirlos y reconstruirlos, trabajarlos laboriosamente como las piezas de un rompecabezas que no contiene un diseño prefigurado, sino que puede dar lugar a configuraciones diferentes.

Sólo una perspectiva de lectura de esta naturaleza evitaría la cristalización de una propuesta, preservándola de visiones modelizantes.

Sin embargo, en estas páginas resuenan palabras prestadas. Graciela Frigerio[20], haciéndose cargo de construir nuevas metáforas ante la incertidumbre que viven las instituciones y sistemas educativos, y provocando a sus actores a esbozarlas, como medios para construir nuevos sentidos, acuña una prescripción: "exogamia urgente". En este texto, que es propuesta, esa prescripción intenta encontrar un lugar.

Señala: "Buscar afuera. Buscar afuera es reconocer la necesidad de construir otra representación, otro saber para otras prácticas, otra gobernabilidad, otras alternativas de desempeño de roles, otra formación." [...] "Se trata de descentrarse" [...] "Se trata de otra formación, la que incluya la manera de elaborar saber, no la que excluya al mundo".

La propuesta de formación que se pone a discusión tiene por sostén una fuerte presencia de 'otros afuera". El "adentro" es la institución

[20] G. Frigerio, "¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?" en *Para qué sirve la escuela* (Comp.), Buenos Aires, Tesis, 1993.

que forma, pero cuando "sale", cuando está afuera, se encuentra con otros "interiores'. En uno y otro caso, afuera y adentro, tiene valor la prescripción; pensamos así que siempre habrá múltiples "otros" que deben ser escuchados y pueden compartir un trabajo.

También hay posiciones "dentro y fuera' en las miradas teóricas y en las resoluciones prácticas. Allí cabe también el mandato de exogamia: mirar a otros lugares desde otros lugares.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, A. et a.. (1986), *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.

Achilli, S. (1986), *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Buenos Aires, CRICSO.

———— (1990), *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*, Buenos Aires, Tercer Congreso Argentino de Antropología Social.

Adorno, Th. (1972), "Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Ageno, R. (1989), "El taller de educadores y la investigación", Rosario, *Cuadernos de formación docente*, Univ. Nac. de Rosario.

Alliaud, A., L. Duschatzky (1992), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.

———— (Comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.

Becerra, M. G., M.R. Garrido y R.M. Romo (1989), "De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum" en *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, UNAM.

Bernstein, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*, Vol. IV, Madrid, Morata.

Bicecci, M., P. Ducoing y O. Escudero (Comp.) (1990), *Psicoanálisis y Educación*, México, UNAM-ANUIES.

Bourdieu, P. (1985), *Qué significa hablar*, Madrid, Akal Universitaria.

———— (1988), *Cosas dichas*, México, Gedisa.

———— (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Bourcieu, P., L.J.D. Wacquant, (1992), *Réponses: pour une anthropologie réflexive*, Paris, Ed. Du Seuil.

Braslavsky, C., A. Virgin, S. Duschatzky (1992), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Gedisa.

———— (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.

Carrizales, R.C. (1991), *El filosofar de los profesores*, México, UAS.

———— (1993), "Modernidad y modernización en la formación de profesores", *Propuesta Educativa* Nro 8, FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cazden, C.(1991) *El discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.

Certeau, M. de (1985), *La escritura de la historia*, México, Univ. Iberoamericana.

Coll, C., J. Palacios, A. Marchesi (Comp.) (1991), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

Contreras, D. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid, Akal.

Coria, A. (1992), *Inserción en las instituciones para la práctica docente*, Córdoba (mimeo).
Chevalard, I. (1991), *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Trad. D. Fregona y F. Ortega., U.N. Comahue.
De Alba, A. et al. (1985), *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, México, Univ. Autónoma de Querétaro.
De Alba, A. (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM.
Díaz Barriga, A. (1986/1988), *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar.
———— (1990), *Currículum y evaluación escolar*, IDEAS, Buenos Aires, Aique.
Edelstein, G. (1988/94), *Programa de Metodología y Práctica de la Enseñanza*, Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, F.F.y H., Univ. Nac. de Córdoba (mimeo).
———— (1992), "Evaluación. Reflexiones teóricas a partir de la experiencia", *Revista Educar*, Córdoba.
Edelstein, G., E. Litwin (1993), "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario", *R.A.E.* Año 11, Nro 19, Buenos Aires.
Edwards, D., N. Mercer (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid, Paidós-MEC.
Eam, S. (Comp.) (1973), *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo.
Eliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
Esteve, J.M. (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
Ezpeleta, J., (1987), *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción*, México, DIE.
———— (1991), *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
Filmus, D. (Comp.), (1993), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
Follari, R. (1992), *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*, Buenos Aires, Aique.
Frigerio, G. (Comp.) (1991), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila.
Frigerio, G., M. Poggi, C. Tiramonti (1992), *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel, Serie FLACSO-ACCIÓN.
Furlán, A. (1989), "Metodología de la enseñanza" en *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*, México, UNAM, ENEP IZTACALA.
Furlán, A., E. Remedi (1981), "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", Revista *Foro Universitario*, México.
Furlán, A., M. Pasillas (1988), "El docente investigador de su propia práctica", *R.A.E.*, Año 7, Nro 12, Buenos Aires.
Geertz, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
———— (1989), *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.
Gimeno Sacristán, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
———— (1990), "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores" (Conferencia) Univ. de Barcelona.

Gimeno Sacristán, J., A. Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
Glazman, R. et al (1986), *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-Ed. El Caballito.
Gutiérrez, A. (1994), *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
Jackson, Ph. (1975), *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
Litwin, E. (1993), "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas", Revista *ICE*, Año II, Nro 3, Buenos Aires.
Lundgren, U. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.
Newman, D., P. Griffin y M. Cole (1991), *La zona de construcción del conocimiento. Trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid, Morata.
Pérez Gómez, A. (1992), *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*, México (mimeo).
Perrenoud, Ph. (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
Pozo, J. I. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
Remedi, E., et al. (1987), *La identidad de una actividad. Ser maestro*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
———— (1989), *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
———— (1989), *Maestros, entrevistas e identidad*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
———— (1989), *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
Remedi, E. (1989), "Construcción de la estructura metodológica" en *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*, México, ENEP-IZTACALA, UNAM.
Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983), *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
Rockwell, E. (Comp.) (1985), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-Ed. Caballito.
———— (1986), "De huellas, bardas y veredas" en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
———— (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.
Stodolsky, S. (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales*, Madrid, Paidós.